

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Enrique Guzmán y Valle**

**Alma Máter del Magisterio Nacional**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**Estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes  
de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional  
de Educación Enrique Guzmán y Valle - Chiclayo**

**Presentada por:**

**Jenny Lisbeth SUAREZ HUERTAS**

**Asesora:**

**Rafaela Teodosia HUERTA CAMONES**

**Para optar al Grado Académico de  
Maestro en Ciencias de la Educación  
con mención en Docencia Universitaria**

**Lima – Perú**

**2019**

**Estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes  
de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional  
de Educación Enrique Guzmán y Valle - Chiclayo**

A Dios, quien me dio la fortaleza para lograr mis objetivos, me guio por el camino correcto;

A mi padre y mi madre, por darme los ánimos para el logro de esta tesis.

**Reconocimientos**

A todos mis colegas del centro educativo donde laboro y asimismo al Magisterio Regional de Lambayeque por su dedicación a la enseñanza sobre todo de quienes laboran en los lugares más lejanos y esta tesis sea un aporte para ellos.

**Tabla de Contenidos**

Carátula	i
Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas	viii
Lista de Figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	xiii
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1. Determinación del Problema	1
1.2. Formulación del Problema	2
1.2.1. Problema general.	2
1.2.2. Problemas específicos.	2
1.3. Objetivos	3
1.3.1. Objetivo general.	3
1.3.2. Objetivo específico	3
1.4. Importancia y Alcances de la Investigación	4
1.4.1. Importancia práctica.	5
1.4.2. Importancia metodológica.	5
1.5. Limitaciones de la Investigación	6
Capítulo II. Marco Teórico	8
2.1. Antecedentes del Estudio	8

2.2.	Bases Teóricas	13
2.2.1.	Estilos de aprendizaje.	13
2.2.2.	Satisfacción académica.	27
2.3.	Definición de Términos Básicos	33
Capítulo III. Hipótesis y Variables		35
3.1.	Hipótesis	35
3.1.1.	Hipótesis general.	35
3.1.2.	Hipótesis específicas.	35
3.2.	Variables	36
3.2.1.	Variable 1: Estilos de enseñanza.	36
3.2.2.	Variable 2: Satisfacción académica.	36
3.3.	Operacionalización de Variables	37
Capítulo IV. Metodología		38
4.1.	Enfoque de Investigación	38
4.2.	Tipo de Investigación	38
4.3.	Diseño de Investigación	38
4.4.	Población y Muestra	39
4.4.1.	Población	39
4.4.2.	Muestra.	39
4.5.	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	40
4.5.1.	Técnicas.	40
4.5.2.	Instrumentos.	40
4.6.	Tratamiento Estadístico	44
Capítulo V. Resultados		45
5.1.	Validez y Confiabilidad de los instrumentos	45

5.1.1. Validez interna: escala de estilo de enseñanza (ESEE)	45
5.1.2. Validez del cuestionario de satisfacción académica.	47
5.1.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos: consistencia interna.	48
5.2. Presentación y Análisis de los Resultados	51
5.2.1. Evaluación de los estilos de enseñanza.	51
5.2.2. Evaluación de la satisfacción académica.	58
5.2.3. Nivel inferencial: prueba de hipótesis.	63
5.3. Discusión	68
Conclusiones	72
Recomendaciones	74
Referencias	75
Apéndices	81
Apéndice A. Escala Sobre Estilos de Enseñanza (ESSE)	82
Apéndice B. Evaluación de la Satisfacción Académica de los Estudiantes	85
Apéndice C. Matriz de Consistencia	88

**Lista de Tablas**

Tabla 1. Operacionalización de variables.	37
Tabla 2. Reactivos	43
Tabla 3. Valores utilizados con base en la Escala de Likert.	43
Tabla 4. Estadísticas de total de elemento de estilos de enseñanza.	46
Tabla 5. Estadísticas de total de elemento satisfacción académica.	47
Tabla 6. Escala de confiabilidad.	49
Tabla 7. Resumen de procesamiento de casos de estilos de enseñanza.	49
Tabla 8. Estadísticas de fiabilidad de estilos de enseñanza.	49
Tabla 9. Resumen de procesamiento de casos de satisfacción académica.	50
Tabla 10. Estadísticas de fiabilidad de satisfacción académica.	50
Tabla 11. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza	51
Tabla 12. Percepción sobre los estilos de enseñanza	51
Tabla 13. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo reflexivo.	52
Tabla 14. Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo reflexivo.	52
Tabla 15. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo cooperador.	53
Tabla 16. Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo cooperador.	53
Tabla 17. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo académico.	54
Tabla 18. Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo académico.	54
Tabla 19. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo individualizador.	55
Tabla 20. Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo individualizador.	55
Tabla 21. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo innovador.	56



Tabla 22. Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo innovador.	56
Tabla 23. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo indagador.	57
Tabla 24. Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo indagador.	57
Tabla 25. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión satisfacción de estudiante.	58
Tabla 26. Percepción sobre la satisfacción académica dimensión satisfacción de estudiante	58
Tabla 27. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión unidad de aprendizaje.	59
Tabla 28. Percepción sobre la satisfacción académica dimensión unidad de aprendizaje	59
Tabla 29. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión actividades y materiales didáctico.	60
Tabla 30. Percepción sobre la satisfacción académica dimensión actividades y materiales didácticos.	60
Tabla 31. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión infraestructura.	61
Tabla 32. Percepción sobre la satisfacción académica dimensión infraestructura.	61
Tabla 33. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión desempeño docente.	62
Tabla 34. Percepción sobre la satisfacción académica dimensión desempeño docente.	62
Tabla 35. Estadísticos descriptivos estilos de enseñanza.	64
Tabla 36. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra estilos de enseñanza.	64
Tabla 37. Estadísticos descriptivos satisfacción académica.	65
Tabla 38. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra satisfacción académica.	65
Tabla 39. Índices de correlación.	66
Tabla 40. Correlaciones entre estilos de enseñanza y satisfacción académica.	68

## Lista de Figuras

Figura 1. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza.	51
Figura 2. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo reflexivo.	52
Figura 3. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo cooperador.	53
Figura 4. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo académico.	54
Figura 5. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo individualizador.	55
Figura 6. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo innovador.	56
Figura 7. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo indagador.	57
Figura 8. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión satisfacción de estudiante.	58
Figura 9. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión unidad de aprendizaje.	59
Figura 10. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión actividades y materiales didácticos.	60
Figura 11. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión infraestructura.	61
Figura 12. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión desempeño docente.	62
Figura 13. Diagrama de dispersión hipótesis general.	67

## Resumen

Re reporta un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación que existe entre estrés académico y comprensión lectora en estudiantes de posgrado. El diseño del estudio es descriptivo correlacional, la muestra estuvo constituida por 97 estudiantes de maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo. Los instrumentos utilizados para este estudio fueron: El Inventario de Estrés Académico (I.E.A.; Hernández, Polo y Pozo, 1996), consta de 11 ítems para la primera parte y doce para la segunda sección. Tiene una evaluación tipo Likert que va de 1 equivale a nada y 5 a mucho estrés. Y la prueba de comprensión de textos La prueba de comprensión elaborada por Cabanillas (2002). Consta de cuatro textos con cinco ítems cada uno y cinco alternativas para marcar. A partir del análisis de los resultados se concluye que existe una relación significativa entre estrés académico y comprensión lectora en estudiantes de posgrado.

**Palabras clave:** estrés, comprensión, textos, comprensión literal, inferencial, crítico.

### **Abstract**

Re reports a study whose objective was to analyze the relationship between academic stress and reading comprehension graduate students. The study design is descriptive correlational, the sample consisted of 97 graduate students of the Graduate School of the National University of Education Enrique Guzman y Valle, home Chiclayo. The instruments used for this study were: Academic Stress Inventory (I.E.A.; Hernández, Polo and Pozo, 1996), consists of 11 items for the first half and twelve for the second section. It has an evaluation Likert type ranging from 1 to 5 amounts to nothing much stress. And the comprehension test comprehension test developed by Cabanillas (2002). It consists of four texts with five items each and five alternative to dial. From the analysis of the results it is concluded that there is a significant relationship between academic stress and reading comprehension graduate students.

**Keywords:** stress, understanding, texts, literal, inferential, critical understanding.

## Introducción

El aprendizaje depende de la influencia del profesor, de sus alcances, del dominio del curso, del ámbito de su competencia, del método pedagógico, pero también del estilo particular de enseñanza.

De acuerdo con Felder (1998) y Pérez (1994) se requiere hacer compatibles los estilos de aprendizaje de los estudiantes con los estilos de enseñanza de los profesores. Mientras más cercanos se hallen estos, mejor será el rendimiento de los estudiantes. Para que ello suceda, el profesor debe tener muy claro cuál es su estilo natural de enseñanza que puede adaptar el grupo. También, deberá conocer las características de los estudiantes con respecto a sus estilos de aprendizaje, identificar quiénes hacen mayoría, quiénes los que difieren de las cualidades promedio, etc. En función de esto, se podrán determinar y adecuar las mejores opciones de enseñanza y aprendizaje que tomen en cuenta tanto las características del profesor como las de sus estudiantes.

Conocer el estilo con el cual se aprende permite al estudiante capitalizar su fortaleza cuando se concentra en el aprendizaje de material académico nuevo o difícil, por su parte, el profesor podrá utilizar los estilos de aprendizaje como una base sólida en la preparación de sus programas académicos. Además, le permitirá aplicar mejor distintas estrategias como parte del estilo de enseñanza que requieren sus estudiantes.

En el contexto específicamente educativo, el elemento clave es la persona, siendo precisamente ella y la concepción que se sustente sobre ella, factores que inciden sobre cómo se entiende, planifica, desarrolla y evalúa la educación. En este proceso se puede evaluar la satisfacción académica del estudiante, el cual radica en el hecho de que son ellos el factor principal y garantía de la existencia y mantenimiento de las organizaciones educativas. Los estudiantes son los destinatarios de la educación, son los que mejor pueden

valorarla y, aunque tienen una visión parcial, su opinión proporciona un referente que debe tomarse en cuenta (Gento y Vivas, 2003).

La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia en diversos aspectos que componen experiencia educativa, estando relacionada con el rigor de los cursos, las interacciones con su profesor y los otros estudiantes, la justicia con que se le evalúa, así como con las instalaciones y equipamiento que apoyan dichas interacciones (Flores, 2005). Actualmente existe un creciente interés por conocer las expectativas que tienen los estudiantes acerca de las condiciones para mejorar su proceso educativo. Las investigaciones realizadas al respecto, se agrupan en dos tipos: las que se hacen para saber qué espera el estudiante de su institución en general y aquellas que estudian las expectativas de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje (Pichardo, García, De la Fuente y Justicia 2007).

En este sentido, el trabajo está organizado en cinco capítulos.

En el capítulo I se desarrolla el planteamiento del problema, las preguntas, los objetivos de investigación y la justificación correspondiente.

En el capítulo II se desarrolla el marco teórico, en la cual están descritas los antecedentes de investigación, las bases teóricas del estudio y las definiciones conceptuales;

En el capítulo III se describe las hipótesis y variables de estudio.

En el capítulo IV se describen la metodología de estudio, en el cual contienen el enfoque, el tipo y diseño de investigación, la población y muestra; las técnicas e instrumentos de recogida de información y finalmente las técnicas de análisis de datos.

En el capítulo V se presentan los resultados de la investigación, y finalmente, las referencias y los apéndices necesarios.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1. Determinación del Problema

En la Pedagogía actual, se debaten con fuerza los problemas relacionados con la pertinencia del currículo escolar, sobre todo enfocado al importante problema de los estilos de trabajo docente, a partir de la premisa esencial asumida a nivel de discurso, de que las viejas prácticas trasmisoras de información o de asimilación mecánica de los contenidos de la enseñanza no pueden continuar desarrollándose.

Aunque existen diversas aproximaciones conceptuales al término estilo de enseñanza, son la forma particular en la que el profesor estructura su clase y ejecuta el proceso de enseñanza – aprendizaje, mediado por objetivos de la materia, tiempos, motivación, disposición, relación maestro alumno y, por supuesto, las características personales. Los estilos de enseñanza, así como los estilos de aprendizaje no son únicos ni permanentes, devienen de múltiples factores asociados que van desde la propia formación inicial de los docentes, su marco de referencia, sus conocimientos previos, el nivel de motivación por su trabajo docente, así como los caracteres de los contextos educativos donde se interactúa.

Para Armando, Brito, García, Guerrero y Cuervo (2008) el aprendizaje depende fuertemente de la influencia del profesor, de sus alcances, del dominio de su materia, del ámbito de su competencia, del método pedagógico, pero también de su estilo muy particular de enseñanza. Dado que el proceso de enseñanza es muy complejo e inciden en su desarrollo una serie de componentes que deben interrelacionarse para que sus resultados sean óptimos, entonces no es posible lograr la optimización del proceso si estos componentes no se desarrollan de manera eficaz.

Según el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), la evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la

calidad de los docentes. Si los estilos de enseñanza adoptados por los maestros juegan un rol importante en el rendimiento de los estudiantes, las actitudes que los profesores tienen hacia la evaluación también deben preservar una influencia en el aprendizaje de sus estudiantes, se cree que es a partir de esta actividad mental constructiva y gracias a la puesta en marcha de estos mecanismo de influencia educativa como profesor y alumno acaban perpetrando lo que parecía imposible la elaboración y progresivo enriquecimiento de redes de significados compartidos (Remesal, 1999).

En estos últimos años, la investigación sobre la satisfacción estudiantil en cuanto a la calidad educativa universitaria ha ido tomando una mayor importancia en otros países, como vemos en los trabajos de González (2003), Rodríguez y Amaya (2005), Muñoz et al. (2002), entre otros. En ellos se da a conocer la importancia de estudiar la relación satisfacción estudiantil-calidad educativa y su significado e influencia en el desarrollo de la universidad como institución educadora.

Por ello justamente este trabajo de investigación donde se tratará de describir la relación existente entre los estilos de enseñanza del docente y la satisfacción estudiantil. Por ello se plantean las siguientes interrogantes:

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Problema general.**

PG. ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

### **1.2.2. Problemas específicos.**

PE1. ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo reflexivo y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?



- PE2. ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo cooperador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- PE3. ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo académico y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- PE4. ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo individualizador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- PE5. ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo innovador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- PE6. ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo indagador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general.**

- OG. Analizar la relación que existe entre estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### **1.3.2. Objetivo específico**

- OE1. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo reflexivo y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- OE2. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo cooperador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- OE3. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo académico y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- OE4. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo individualizador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- OE5. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo innovador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- OE6. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo indagador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### **1.4. Importancia y Alcances de la Investigación**

Dado que en nuestro contexto específico se dieron proceso de reforma en todo el sistema educativo que conllevó implícitamente cambios en múltiples aspectos del mismo, creemos que los estilos de enseñanza es uno de los que más se destaca de manera relevante desde la perspectiva académica y, el proceso de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde una perspectiva pedagógica.

Sobre todo, se piensa que la evaluación es la piedra angular donde descansa en buena parte todo cambio y toda innovación educativa, de cualquier modelo pedagógico, de cualquier metodología. Y al mismo tiempo, se afirma que sigue siendo una de las actividades docentes que más planteamientos, dificultades y dudas continúa generando.

El análisis que se realiza en torno a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, precisa que la preocupación por “pasar el examen” condiciona el quehacer de profesores y alumnos a la vez que deformaba el acto educativo: el “pasar el examen” se convierte en la primera finalidad de muchas enseñanzas por parte del profesor y en el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Si todo esto se daba en el siglo anterior, un tercio de siglo más tarde, la evaluación sigue cobrando entidad propia en nuestro sistema educativo, cuando la sitúan como pilar primordial en el currículo escolar.

Por ello, la importancia de investigar a cerca de los estilos de enseñanza y las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes sigue aportando elementos para la reflexión que permitan conocer mejor los procesos educativos y mejorar su práctica.

#### **1.4.1. Importancia práctica.**

Los datos obtenidos en el presente estudio permiten a las autoridades educativas contar con información primaria sobre los estilos de enseñanza que mejor resultados provee para el rendimiento de los alumnos, y a la vez identificar cuáles son las actitudes de los docentes hacia la evaluación de los aprendizajes, a partir de los cuales se pueden diseñar e implementar un conjunto de estrategias o acciones de tipos correctivas o preventivas para mejorar la calidad educativa.

#### **1.4.2. Importancia metodológica.**

El estudio realizado aporta una estrategia metodológica para la evaluación o estudio de las actividades académicas de los docentes de educación básica regular, en la medida que, en nuestro medio no se cuenta con instrumentos de evaluación de esta variable

### **1.5. Limitaciones de la Investigación**

Ha habido algunas limitaciones en el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales las podemos organizar en las siguientes:

- Limitación teórica, en las bibliotecas: ha sido muy difícil asistir en el horario programado, por las características propias del trabajo que desempeñamos y además, están ubicadas lejos de nuestros domicilios y por otro lado, las bibliotecas de las instituciones superiores privadas brindan acceso muy restringido al lector que no pertenece a esa institución.
- Limitación temporal, el factor tiempo también fue un punto en el que la investigación se desarrolló con bastante restricción, por varios motivos. El trabajo y las responsabilidades del mismo son los que más han dificultado la investigación.
- Limitación metodológica, Quizás uno de los aspectos muy poco considerados como limitación es la subjetividad al interpretar los resultados estadísticos de la investigación.
- Limitación de recursos, aunque no importante, una de las limitaciones de mayor consideración ha sido sin duda el factor económico ya que el trabajo de investigación ha sido autofinanciado en su totalidad.

Sin embargo, y como resultado de estas limitaciones, podemos comentar que, en el proceso y en el transcurrir de las instituciones hacia el modelo de una educación centrada en el aprendizaje, como es la política educativa actual, en la gran mayoría de países, se ha planteado la necesidad de disponer de un sistema de evaluación que realmente evalúe su quehacer en torno al logro de los objetivos de aprendizaje propuestos en los diversos planes y programas educativos, los mismos que están fundamentados en los principios pedagógicos (aprender a hacer, aprender a aprender,

aprender a convivir y aprender a ser y bien ser) y en los matices (actitud emprendedora, vinculación laboral y social, mejora continua e internacionalización) plasmados en el modelo educativo institucional

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1. Antecedentes del Estudio

Guedea (2010) realiza un estudio en cual tuvo por objetivo analizar los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua. El diseño fue exploratorio descriptivo, destinado a caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores de educación física en los niveles estatal y federal. Otro de los objetivos fue determinar los estilos que más predominan y la tendencia de los profesores a ser tradicionales o alternativos. Los profesores seleccionados como informantes clave, fueron aquellos que se reconocieron con mayores posibilidades para tipificar a los restantes, a partir de acciones previamente establecidas en esta metodología de los informantes claves que no busca generalización estadística. La observación permitió obtener datos más precisos y confiables sobre los estilos de enseñanza en el desarrollo de la docencia concreta de los profesores seleccionados. No se encontraron, como tendencia general, diferencias significativas entre variables comparadas y sometidas a la prueba de Chi cuadrado en torno al nivel en que trabajan los profesores, años de experiencia y género, salvo en algunos casos relacionados con, los años de experiencia, pero como apuntamos, no constituyeron una regularidad. Dicha investigación se divide en tres etapas. La primera está destinada a la validación y prueba piloto del cuestionario sobre estilos de enseñanza. En la segunda se realizó una primera caracterización de los estilos de enseñanza desde un diagnóstico del criterio, a partir de un cuestionario de Miguel Delgado, Antonio Solana y el autor, convenientemente ajustado y pilotado, donde se exploran aspectos relacionados con el nivel de conocimiento sobre los estilos y grados de aceptación de los estilos de enseñanza entre otras dimensiones. En la tercera etapa se realiza el llamado diagnóstico de la actuación mediante la observación directa y externa de carácter estructurado y

directo y externa de carácter global, a profesores seleccionados del nivel primaria de los dos sistemas: estatal y federal de Chihuahua. De aquí el tema de los estilos ha de abordarse sin estas distinciones en ulteriores etapas investigativas, de carácter interventivo, tendientes a mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores, principal línea futura de investigación que se deriva de este estudio, pues desde todas las posiciones se concluye en la urgente necesidad de superación sistemática en los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física del nivel primaria en Chihuahua, Chihuahua, México.

De león (2005), realiza una investigación cuyo objetivo fue 1. Recolectar información sobre estilos de enseñanza. 2. Identificar variables o criterios considerados por los autores en la elaboración de sus propuestas. 3. Determinar debilidades y fortalezas en las propuestas. 4. Contrastar y analizar la información a fin de proponer criterios para la determinación de E. E. P. en docentes de institutos de formación docente. El estudio se llevó a cabo con estudiantes del instituto Pedagógico de Caracas sobre identificación de variables o criterios para una posible determinación y clasificación de Estilos de Enseñanza Pedagógica (E.E.P). Los resultados señalan que: a) No existen propuestas para determinar y clasificar E.E.P., a través del cual se pudiesen identificar las características ideales o reales que deberían poseer un docente del área con miras a una mayor efectividad y eficiencia en su praxis educativa. b) En las propuestas se evidencia una diversidad de criterios o variables asumidas como válidas por los autores reportados en sus respectivas clasificaciones de estilos, aun cuando se acota que algunos de ellos se refieren a elementos similares.

Zaragoza (2003), en su investigación trato de analizar las actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. La muestra estuvo constituida por 158 profesoras y 225 profesores de la

ESO, de edades entre los 25 y 54 años. El cuestionario fue elaborado específicamente para este estudio y es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad. Siguiendo el diseño de Barbero (1999) el cuestionario también tiene una parte descriptiva para tratar de establecer cuál es el estado de las actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos del Educación Secundario Obligatoria. El estudio tiene tres fases metodológicas, en un primer momento tiene un diseño exploratorio sobre las diferentes fuentes de información. En un segundo momento tiene un análisis descriptivo, con el cual se llevan a cabo la recogida de datos, y en un último momento tiene un diseño interpretativo, en el cual se valoran los resultados. Estos, proporcionan una escala de actitudes del profesorado hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos válida ( $W=0,721$ ) y fiable ( $\alpha= 0,9007$ ) después de haberla sometido a diferentes aplicaciones y depuraciones en una muestra de 384 docentes de la ciudad de Catalunya-España.

Osorio y Parra (2015) realizan un estudio cuyo objetivo fue conocer la percepción de satisfacción escolar en cada una de las asignaturas correspondientes al primer año de la carrera de Médico Cirujano considerando aspectos del contexto escolar. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta tipo Likert se abordó la percepción del alumno en 8 categorías relacionadas con la organización escolar. Se contrastaron los resultados entre asignaturas de la misma área curricular y se utilizó la prueba Z, que compara proporciones. En la comparación de asignaturas del Área Biomédica se encontró que Embriología Humana resultó con mejor percepción en 6 de los 7 aspectos investigados. Al considerar las 3 áreas que establece el mapa curricular de la carrera de Médico Cirujano se observó en posición destacada a las Asignaturas Embriología Humana, Integración Básico Clínica I y Salud Mental I como aquellas asignaturas en las cuales los alumnos refieren.



Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez (2007) su trabajo pretende dar a conocer en qué medida la satisfacción del alumnado con la docencia recibida en la Universidad de Oviedo se puede considerar dependiente del éxito obtenido en la correspondiente asignatura. El número de cuestionarios de satisfacción cubiertos por el alumnado y válidos fue de 47.744, habiendo participado en la encuesta un total de 6.354 estudiantes de los 28.312 posibles. La tasa de respuesta fue, por tanto, del 22.4%. El cuestionario de valoración docente presenta dos factores, uno de satisfacción general, que incluye todos los aspectos relativos a la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, y otro referido a las condiciones físicas del medio en el que se imparte la docencia, cuestiones coincidentes con las expresadas por otros autores (Aldridge, S.& Rowley, J., 1998). La elevada fiabilidad del cuestionario permite utilizar los resultados como medida de la satisfacción con la docencia impartida y su posterior relación con el éxito académico. Los resultados muestran que los estudiantes están más satisfechos con la docencia en aquellas asignaturas que tienen mayor porcentaje de éxito si bien, en las asignaturas optativas la satisfacción decrece con los valores de éxito más altos. La expectativa, definida por el ajuste entre estudiantes matriculados y aprobados, influye en la satisfacción con la enseñanza recibida.

Salinas, Morales y Martínez (2008) en este estudio se les interrogaron a los estudiantes sobre su perfil para determinar su óptica, así mismo sobre la actitud del profesor y la planeación docente de la asignatura, como también los servicios que recibe de la universidad a través de la carrera a la que está inscrito. Y finalmente se le pidió que repartiera 100 puntos entre los distintos apartados de la encuesta para determinar la importancia que le da los servicios que recibe. Sin duda se puede afirmar que es la actitud del profesor la que sobresale en el interés del alumno, lo cual es demostrado al hacer los cálculos correspondientes. Al determinar las variables que más influyen en la

satisfacción de cada uno de los apartados se puede concluir que: Los factores más importantes a la hora de determinar que un estudiante este satisfecho con la actividad docente es la Actitud del Profesor, en la planeación docente de la asignatura que sea adecuada la Revisión de los Exámenes. El factor más importante en la UAMAC es la Condición de la Aulas y, finalmente, para la satisfacción con la UAT lo más importante es la Adecuación e Información que se da de los Servicios que esta presta.

Salinas y Martínez (2007) tratan de analizar a las instituciones de educación superior están sufriendo un periodo de cambio en el contexto actual, la investigación cobra especial importancia sobre su calidad. Al mismo tiempo, se somete a debate el concepto mismo de “calidad”. Para ello, es importante la opinión que el alumnado —obviamente el estamento más importante en el proceso de aprendizaje— tiene sobre ella y los factores que determinan que los alumnos estén finalmente satisfechos con el proceso de enseñanza aprendizaje y con lo que las universidades les ofrecen. En este trabajo se analizan algunos de los aspectos que determinan que un estudiante diga estar satisfecho con la doble labor del profesorado: la docencia, por un lado, y el diseño curricular de la asignatura, por el otro. Los resultados son una parte de los obtenidos en un estudio más amplio realizado para determinar la satisfacción global del estudiante en la Unidad Académica de Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Candelas, Gurruchaga, Mejías y Flores (2013) realizan un estudio cuyo objetivo es medir la satisfacción de los alumnos en una Institución de Educación Superior mexicana usando un instrumento de medición de satisfacción del cliente a nivel universitario. Constituye un estudio exploratorio sustentado en una revisión bibliográfica del tema. Mediante un muestreo no probabilístico fueron recolectados 163 datos en la carrera de Ingeniería Industrial, a partir de los cuales, previa demostración de

la adecuación muestral (Determinante de la matriz de correlación =1.01E-10 y el estadístico KMO fue de 0.909), se realizó un Análisis de Factores. Usando una rotación Varimax, se identificaron 6 dimensiones que fueron llamadas: Aspectos académicos, Aspectos administrativos, Aspectos complementarios, Oferta académica, Entorno y Empatía, que explican un 67.576% de la varianza total. Las pruebas estadísticas realizadas (Significativas al 5%), el análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach>0,70), evidencian la validez y fiabilidad de la escala SEU usada.

## **2.2. Bases Teóricas**

### **2.2.1. Estilos de aprendizaje.**

Un estilo de enseñanza es un conjunto de recursos subjetivos, de forma, relacionados con la manera de hablar, la actitud, las expectativas que los profesores transmiten. Se podría decir que hay tantos estilos como profesores, porque constituyen un aspecto de la cultura emocional que generalmente se pone en juego de forma inconsciente e involuntaria.

De ello se deduce que un método de enseñanza puede revestir diversas formas, usos o prácticas concretas, es decir, se puede desarrollar con diversos estilos, pues los métodos son realidades objetivas relativamente estables, que pertenecen al ámbito de la comunicación docente, mientras que los estilos difieren en función de la subjetividad, porque forman parte de la comunicación efectiva. Como corolario, una profesora puede variar el método de enseñanza en función de los objetivos, de las personas alumnos o de los recursos de que disponga, pero le resultará más difícil modificar su estilo de enseñanza. Así, un estilo de enseñanza sería un modo o forma concreta de enseñar, basada en unos usos, unas costumbres, que pueden diferir sensiblemente según los contextos y los agentes que intervienen (Galera, 2001 cit. Por De León, 2005).

En general, se suelen utilizar como sinónimos los conceptos de métodos y estilos, últimamente se está identificando el término de método. El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Gimeno, 1988). La identificación entre estrategia y método viene dada porque es, en primer lugar, una guía para la acción, en el sentido de que la orienta para la obtención de ciertos resultados.

Nos parece oportuno destacar que, en un sentido estricto, el concepto de método debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que debe seguirse en un proceso, es preferible usar el término de método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos. Si retomamos la idea del estilo que ofrece el diccionario, nos percataremos de que el estilo tiene un carácter menos exhortativo que el de método. A nuestro criterio es más amplio el estilo que el método y en tal sentido no concordamos con el criterio de Galera que en su reflexión parece considerar el método como más amplio.

Muñoz (2002) estableció que el estilo es un concepto más amplio que el de método pues éste ya está incluido, y definió operacionalmente en su investigación, como indicadores de estilo de enseñanza: el método, las relaciones interpersonales y el tipo de comunicación. Igualmente se pronunció Piña (2004) cuando realizó ajustes al Cuestionario Demevi.

Estos enfoques nos parecen ajustados, sobre todo porque no puede concebirse en la actualidad aislar el trabajo con los métodos, de las relaciones interpersonales, los estilos de dirección y los modelos comunicativos que subyacen asociados a uno o a otro método. Es evidente que un método expositivo se asocia indiscutiblemente a un modelo

comunicativo de carácter vertical donde el profesor es el emisor y los alumnos los receptores.

### ***2.2.1.1. Modelos de enseñanza y estilos de enseñanza.***

Muchos autores han utilizado estos términos como sinónimos, sin embargo, para nosotros el concepto de modelo es más inclusor que el de estilo.

Existe bastante acuerdo en que un modelo es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables) que permite una visión aproximativa a la realidad.

Según Possner cit. por Alfonso (2008), un modelo es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor aún algún evento, es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Así destaca la idea de que un modelo pedagógico es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar, dando idea de la amplitud de este concepto cuando lo identifica con la representación de una perspectiva pedagógica y por tanto también como un paradigma, que puede coexistir con otros en la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo.

Según Pérez, (1994), el desarrollo teórico de las ciencias de la enseñanza también, tienden a ser concretados y definidos a través de modelos. La definición de modelo la hallamos en numerosos autores, siendo Kunh (1975) quién valora la importancia de los modelos en la evolución científica, identificando los conceptos de paradigma y modelo, precisamente, por la posibilidad de poder realizar sobre ellos transformaciones para su acomodación a las realidades sobre las que operan.

Para Pérez (1994) modelo es una representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento. También es definido como una representación simplificada de la realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus

dimensiones, permitiendo una visión aproximativa, incluso intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos para continuar la elaboración de la teoría. Por otra parte se expresa que un modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual, simbólica y, por tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera.

Los modelos, en general vienen definidos por una serie de características que los hacen operativos y cumplen con una finalidad en el campo científico, entre esas características o exigencias se encuentran:

- Reducción. Su carácter simplificador de la realidad.
- Acentuación. Realza determinados rasgos, elementos o factores de la realidad.
- Transparencia. Hace posible el acceso a complejidades o totalidades que de otro modo serían irreductibles a nuestra comprensión.
- Perspectiva. Al subrayar determinados aspectos se facilita un enfoque orientado.
- Productividad. Cada modelo tiene un límite óptimo de rendimiento, a partir de ellos es necesario seguir investigando para su mejora.
- Abstracción. Permite abstraerse de una realidad científica tomando los elementos teóricos implicados en la misma.
- Provisionalidad. Debido a sus limitaciones (productividad) siempre se plantea la mejora de los modelos y el contraste.
- Aplicabilidad. El modelo como una abstracción simplificada trata de ser aplicable a una realidad concreta. En este caso el de la enseñanza y la vida en las aulas.

- Investigación básica. Los modelos sugieren líneas de investigación básica para resolver los problemas concretos con los que actúan (los del aula).
- Validez. Se trata de la evaluación de los modelos y comprobar su validez de funcionamiento.

Otras consideraciones sobre los modelos pueden ser las de su finalidad:

teórica, empírica, heurística, orientadora y su clasificación desde una perspectiva histórica (Alfonso 2008).

De modo que podemos apreciar que el concepto de estilo de enseñanza es más concreto que el de modelo, ya que el estilo, aunque de carácter subjetivo por la peculiar realización del profesor, es una concreción del aula, mientras que el modelo actúa más como una concepción ideal con funciones heurísticas y traslaticias más generales, para producir actividad científica en la medida en que se considera el modelo una mediación entre el investigador y la realidad.

Para Guerrero (1988), el estilo de enseñanza está constituido por supuestos, procedimientos y actividades que el educador, aplica para inducir el aprendizaje en los alumnos. Aquí podemos apreciar implícitamente identificado el estilo con los métodos de enseñanza. El estilo está constituido por las características que el docente imprime a su acción personal es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Entre ellas se tiene: al conocimiento de la materia que enseña, la preparación académica, métodos de enseñanza, la relación docente-alumno, el ambiente de aula, los procedimientos de valoración y personalidad.

Según Grasha (1994) un estilo es un conjunto de necesidades creencias y comportamientos que los profesores expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan

información, interactúan con los alumnos, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos.

En la definición de Monterola (2002), se aprecia una distinción entre los términos modelos y estilos de enseñanza al afirmar, que: los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza. Los métodos o estilos, en cambio se refieren a las distintas modalidades que pueden tomar los conocimientos o dimensiones de un modelo. Por tanto habrá modelos que abarquen a varios métodos o estilos de enseñanza. El modelo supone un nivel de abstracción mayor que el método, el cual es más específico. Aquí se vuelve a apreciar la tendencia más generalizada de identificar el estilo con el método.

Después de estas reflexiones sobre el empleo de los términos de modelo y estilo resulta interesante su planteo de De León, (2005) cuando concluye lo siguiente: Son modelos de enseñanza aquellos constructos teóricos que determinan la aplicación de conocimientos en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de enseñanza, en tanto que estilos de enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana.

Es evidente que diferentes definiciones y clasificaciones de estilos proceden de contextos diversos en los que el currículo se materializa. También dependen de las matrices teóricas manejadas por los autores. Lo que sí se destaca en los diferentes enfoques, es el carácter personalizado de los estilos, los cuales para nosotros y tras haber realizado estos abordajes conceptuales, constituyen la peculiar manera de trabajo del docente, concretada en situaciones de proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en el currículo vivido o real.



De León, (2005) establece con gran relieve que los estilos de enseñanza se relacionan indefectiblemente con los de aprendizaje. Si los alumnos exhiben un determinado tipo de aprendizaje no sería irracional pensar que se debe también al ejemplo y a la intervención del maestro, sobre todo eficaz, en el aula. Para reforzar su idea, ofrece un interesante cuadro en el cual resume la información reportada en cuanto a estilos de enseñanza y de aprendizaje con las diferentes variables consideradas. Para resumir esta información, expresa que los autores reportados en sus respectivas clasificaciones de estilos presentan matices diferenciadores, aunque en esencia identifican aspectos muy similares interrelacionados permanentemente entre los que destaca los siguientes (Pp, 84):

- Rol docente en el mantenimiento, mejoramiento o cambio radical del estatus
- Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información
- Actitud de dependencia social y funcionamiento perceptual cognoscitivo
- Orientación del aprendizaje (Cognitiva y de interacción grupal)
- Rol docente en la orientación del aprendizaje
- Interacción docente alumno
- Reestructuración cognitiva
- Provisión de modelos
- Condicionamiento
- Habilidad perceptiva
- Habilidad de organización perceptiva
- Concepción docente de la educación y tipo de acción ejecutada para lograr el fin
- Acción instruccional docente
- Interacción con el alumno
- Administración escolar

- Orientación de las actividades de aprendizaje
- Concepción de la tarea educativa
- Comunicación pedagógica docente- alumno
- Experiencia de aprendizaje como conceptos guía
- Factores ambientales sociales y su influencia en las diferencias perceptuales
- Rol del alumno dentro del proceso
- Valoración social

### ***2.1.2.2. Orígenes y evolución de los estudios sobre estilos de enseñanza.***

Los estilos de enseñanza surgen como una línea de investigación didáctica en el marco conceptual del paradigma proceso-producto en su empeño de identificar el profesor eficaz a la enseñanza eficaz. Su origen se encuentra en la década de los sesenta y aunque su evolución ha sido extraordinaria, el principio del que parte es que existen diferentes maneras de hacer de los profesores que obtienen mejores resultados que otros, de ahí que se planteen cuestiones tales como ¿cuáles son dichas maneras?, ¿cómo actúan estos profesores? La identificación de las maneras de hacer distintas y exitosas es preocupación central de la investigación sobre los estilos de enseñanza.

Como puede apreciarse se enfocan estos estudios más al resultado que al proceso, ubicados también en un pragmático concepto de eficacia.

Ciertamente Mosston (1978) plantea la idea de estilo de enseñanza como aquel modo de ser docente que está implícito en muchas experiencias de los maestros, pero en lugar de describir tales conductas al azar, el estilo se propone mostrar cómo se puede usar deliberadamente para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso.

De esta manera, el concepto de estilo de enseñanza, surge de la necesidad de identificar la estructura del comportamiento docente, que actúe como puente entre la

estructura de la materia y la estructura del aprendizaje, tratando así de conseguir un proceso eficaz.

Sin embargo, la idea de Mosston sobre los estilos de enseñanza tiene el sesgo de su tiempo, ya que los plantea como un proceso evolutivo de la enseñanza orientada al aprendizaje individualizado y a los procesos cognitivos, tal efecto, plantea la idea de espectro de estilos, que no es sino el camino que lleva de un estilo situado en un extremo, a otro situado en extremo contrario. Al respecto Contreras et al. (2001) manifiesta, que a tal fin identifica los siguientes estilos: Mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad. La expresión estilos de enseñanza es similar a la de estrategia pedagógica o didáctica, mientras que difiere en su concepción de otras, a las que a veces se asimila, tales como intervención didáctica, método y procedimiento, técnica de enseñanza o estrategia en la práctica

### ***2.2.1.3. Los estilos de enseñanza en el plano pedagógico.***

En el plano pedagógico general tras el tema de los estilos se toman importantes decisiones acerca del modelo educativo que se defiende y el carácter tradicional o alternativo e innovador de las prácticas pedagógicas. El sustrato general que contrapone ambos tipos de práctica es el papel conductor, mediador, facilitador del docente frente al proceso de enseñanza, lo cual determina también el modelo de relaciones interpersonales autoritarias, permisivas o de dejar hacer y el modelo de comunicación vertical u horizontal o dialogado. Aunque hay diversos enfoques y matices en el tema de los estilos, se enfocan dos posiciones generales aludiendo a estilos tradicionales y facilitadores.

El estilo de enseñanza tradicional se asocia a un profesor dominante, centrado en un currículo rígido, directo, dominante, formal, informativo, prescriptivo, a un salón de

clases ordenado frontalmente para acentuar el dominio del profesor y en métodos instruccionales de discusión centrada en el profesor, conferencias, alguna solución de problemas, demostraciones por el profesor y transmisión de información, del profesor al estudiante.

En el estilo de enseñanza facilitador se trabaja con un profesor democrático centrado en el estudiante, indirecto, interactivo, informal inquisitivo, reflexivo, flexible, en una disposición espacial en el salón de clases, que permita la organización en círculos, semicírculos, mesas de trabajo y unos métodos instruccionales dirigidos a discusiones grupales, trabajo con iguales, mentoría aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, solución de problemas, tutoría, reflexión, pensamiento crítico, investigación en la sala de clases, informes orales y escritos, entre otros.

Otros estudios de Alfonso (2008) acentúan la importancia del tipo de comunicación en el estilo de enseñanza. Hay acuerdos teóricos en que la comunicación vertical donde el maestro es el emisor y el alumno es el receptor, sin cambios de roles ostensibles en el proceso comunicativo es propio de los estilos tradicionales, mientras que la comunicación horizontal o dialogada coloca en la misma posición de interacción al profesor y a los alumnos con un continuado intercambio de roles en el proceso de codificación y decodificación de los mensajes.

#### ***2.2.1.4. Las concepciones de un docente eficaz y la clasificación de los estilos de enseñanza.***

Estrechamente vinculada a la cuestión de la autonomía y la responsabilidad en un marco más amplio, aparece la función del personal docente en materia de investigación, reflexión e innovación. El examen de las prácticas pedagógicas en las aulas y los centros docentes, la transformación de los conocimientos obtenidos en cambios innovadores respecto de los contenidos o la metodología que mejorarán los

resultados de la enseñanza recibida y la transferencia de esa información a otros especialistas, es crucial si se quiere que en las escuelas y centros de formación surja una verdadera comunidad cognitiva.

La modificación de las prácticas de enseñanza con miras a mejorar sus resultados se ha centrado en dos áreas: determinar lo que define a un buen docente en términos de calidad de la enseñanza impartida a los estudiantes y definir los cambios que deben introducirse en el modelo de aula tradicional para reflejar las prácticas de enseñanza óptimas a gran escala. De hecho, el verdadero docente que trabaja en un centro escolar de un país en desarrollo procede de un contexto en particular y se enfrenta a condiciones que se alejan mucho de las del «docente ideal» definidas anteriormente. Son muchas las presiones que reciben los docentes en estos entornos para que no innoven. O bien se encuentran solos con muy poco o casi ningún apoyo profesional, a menudo con un gran número de alumnos por clase o se enfrentan a retos difíciles en términos de población estudiantil con medios insuficientes o a una combinación de todos estos obstáculos. La prestación de unos planes de estudio muy básicos y tradicionales se convierte en una prioridad que no deja lugar a la innovación.

Las formas de enseñanza en colaboración hacen hincapié en diferentes métodos, calificaciones y funciones que no aparecen en el enfoque tradicional de un docente por clase. Cualquiera que sea la forma adoptada como intercambio de información entre todos los docentes de un grupo, enseñanza por grupos de dos o más clases o redes de especialistas trabajando entre diferentes grupos de clases, los planes de estudio y la planificación de los horarios, así como la coordinación de los métodos pedagógicos, adquieren más importancia para aumentar al máximo los beneficios aportados por cada profesional de la enseñanza. La colaboración refuerza estos aspectos, permitiendo que

cada individuo aporte sus puntos fuertes en materia de contenido y metodología para reducir el trabajo en solitario.

Identificar al profesorado experto no es tarea fácil; la literatura, a veces, no diferencia claramente entre el profesorado experto, con experiencia, competente y eficaz. Siguiendo a Medley (1979) enunciaremos las cinco concepciones que caracterizan la enseñanza efectiva:

- a. Posee rasgos personales deseables
- b. Usa efectivos métodos de enseñanza. Maneja estilos de enseñanza adecuados y eficaces para el alumnado
- c. Crea un adecuado clima de clase
- d. Posee y sabe usar un amplio repertorio de competencias
- e. Toma decisiones profesionales adecuadas, dirige competencias y sabe cómo aplicarlas, organizarlas y coordinarlas.

Guerrero (1998) son algunos autores que han profundizado en el tema por tener gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues se necesitan adecuar los estilos de enseñanza a los de aprendizaje de los alumnos para lograr una mayor efectividad en el procesamiento e internalización de la información por parte de los mismos, así como una mayor efectividad y calidad de la práctica docente. El concepto de efectividad y calidad en la práctica docente se asocia indefectiblemente al de la clasificación de los estilos de enseñanza.

Si retomamos la idea ya manejada de que los estilos de enseñanza son definidos como la forma particular que tiene un maestro de llevar a cabo su práctica docente, podemos coincidir en mencionar que los estilos de enseñanza representan la peculiar forma del maestro para interactuar con los alumnos, por lo que no necesariamente el

estilo de aprendizaje del maestro es su estilo de enseñar. Acorde con esta

conceptualización, suelen proponerse generalizadamente dos estilos de enseñanza:

1. **El estilo directo.** Donde el maestro se impone y dirige la acción del aprendiz.
2. **El estilo indirecto.** Donde el maestro es más comprensible, solicita y acepta las opiniones, además de darle participación al estudiante. Blanco (1994), citado en De León (2005), define el estilo de enseñanza como “Conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un individuo como un maestro en particular. Cualidad que permean todo el comportamiento; y que persiste aun cuando la situación cambie.” La caracterización de cada estilo incluiría forma de vestir, lenguaje, voz, gestos, nivel de energía, expresiones faciales, motivación, interés en la gente, talento intelecto, preparación académica y tendencias o preferencias cognoscitivas. De acuerdo con estos referentes, propone seis estilos de enseñanza:

- **Orientado a la tarea.** Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demandan un cumplimiento específico de parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas bases específicas e individuales y un sistema explícito que guarda para cada estudiante un estado de expectativa.
- **El proyecto cooperativo.** Los maestros tienen un plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. En una atmósfera tranquila se puede instruir a unos procesos de enseñanza, pero la experiencia del adulto y el trasfondo profesional le sirve de guía a los estudiantes en el aprendizaje. Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes en la participación en todos los niveles.
- **Centrado en el niño.** Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Generalmente emerge del

currículo. Este estilo planificado por el maestro se basa en el interés y la curiosidad de los niños. Este estilo no es solamente extremadamente raro, sino que imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases.

- **Centrado en el contenido.** Los maestros enfocan su organización en el contenido en lo que va a aprender el estudiante.
- **Centrado en el aprendizaje.** Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular. Se rehúsa el énfasis en el niño y también en el sujeto, se centra en una buena meta lo cual se enfoca en la autonomía en el aprendizaje.
- **Involucrados emocionalmente y con contrapartes.** Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este proceso de enseñanza – aprendizaje se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional es el dominante.

Dos tipos de estilos de enseñanza y los clasifica teniendo como referencia tres elementos, que denomina como esenciales: las características del profesor, el salón de clases, y los métodos instruccionales.

#### ***2.2.1.5. Estilo de enseñanza tradicional.***

- a. **Características del profesor.** Autocrítica, centrado (a) en el currículo, directa dominante, formal, informativo, prescriptivo, rígido.
- b. **Salón de clases.** Centrado en el profesor, lineal (asientos colocados en filas)
- c. **Métodos obstruccionales.** Discusión centrada en el profesor, conferencias, alguna solución de problemas, demostraciones por el profesor, transmisión de información del profesor al estudiante.



### ***2.2.1.5. Estilo de enseñanza facilitador.***

- a. **Características del profesor.** democrático, centrado al estudiante, indirecto, interactivo, informal, inquisitivo, reflexivo y flexible
- b. **Salón de clases.** centrado en el estudiante, organizado en grupos, en círculos o mesas de trabajo.
- c. **Métodos instruccionales.** discusiones grupales, trabajo con iguales, mentoría aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, solución de problemas, tutoría, reflexión, pensamiento crítico, investigación en la sala de clases, informes orales y escritos.

### **2.2.2. Satisfacción académica.**

Actualmente existe un creciente interés por conocer las expectativas que tienen los estudiantes universitarios acerca de las condiciones para mejorar su proceso educativo. Las investigaciones realizadas al respecto, se agrupan en dos tipos: las que se hacen para saber qué espera el estudiante de su universidad en general y aquellas que estudian las expectativas de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje (Pichardo et al., 2007). De acuerdo con Mejías y Martínez (2009), medir la satisfacción del cliente tiene sentido siempre que se acompañe de acciones que induzcan a la mejora y a la innovación; es por ello que medir la satisfacción de los estudiantes de una manera consistente, permanente y adecuada, orientaría a la toma de decisiones correctas que permitan incrementar sus fortalezas y subsanar sus debilidades. Para Alves y Raposo (citado por Salinas y sus colaboradores, 2008):

(...) la satisfacción del alumno en los estudios universitarios ha cobrado vital importancia para las instituciones de este sector, pues de ella depende su supervivencia. Solo con la satisfacción de los alumnos se podrá alcanzar el éxito escolar, la permanencia de los estudiantes en la institución, y sobre todo, la

formación de una valoración positiva boca a boca. En este sentido, es extremadamente importante encontrar formas fiables de medir la satisfacción del alumno, permitiendo así a las instituciones de enseñanza conocer su realidad, compararla con la de los otros competidores y analizarla a lo largo del tiempo. (p. 43).

Por su parte González López (2003) realizó una aproximación a los elementos que, en función de la perspectiva de los alumnos, incidirán en la concepción de una formación universitaria de calidad:

- La formación académica y la formación profesional.
- El plan de estudios.
- La puesta en marcha de mecanismos de evaluación institucional con vistas a la mejora continua de la institución en general y de su formación en particular.
- Contar con un amplio abanico de servicios a disposición de la comunidad académica. Entre ellos Archivos, Bibliotecas y servicios Informáticos.
- Satisfacción en cuanto al propio rendimiento académico.
- La organización y gestión universitaria.
- El acercamiento al mercado laboral.
- El rendimiento académico.

De acuerdo a la investigación y encuestas realizadas por Saraiva (2008) al personal docente y no docente de dos Universidades, la calidad en la enseñanza es aquella que cumple los siguientes requisitos: para los estudiantes una enseñanza de calidad debe: 1) estimular la capacidad de análisis, decisión e investigación, 2) proporcionar el desarrollo de las capacidades intelectuales, de autonomía, humana y del espíritu crítico, 3) motivar e interesar a los estudiantes para el aprendizaje para que este conduzca a una atmósfera de satisfacción, 4) proporcionar una buena preparación

científica, técnica, cultural y humana, y 5) preparar a los estudiantes para el mercado de trabajo así como para el ejercicio de ciudadanía plena.

En su estudio, la autora menciona que para contribuir positivamente en la calidad de la enseñanza, los profesores deben de: 1) aleccionar en el área que son especialistas, 2) poseer una buena y sólida formación científica, pedagógica y humana, 3) realizar e incitar la realización de investigación científica, 4) poseer un actualizado conocimiento de los contenidos que aleccionan, 5) aplicar un gran rigor científico en la transmisión de conocimientos, 6) estar motivado e interesado en su actividad, 7) recurrir a los métodos pedagógicos apropiados, 8) desarrollar una relación especial de trabajo con los estudiantes, y 9) adaptar la enseñanza a la formación cultural, científica y profesional de los estudiantes. De acuerdo con el estudio de Saraiva (2008), para que toda la gestión de la calidad sea exitosa, es necesario contar con recursos humanos y materiales adecuados, tales como instalaciones, apoyo pedagógico, disponibilidad de nuevas tecnologías y disponibilidad de recursos humanos.

Para efectos de este trabajo se considera que la satisfacción de los estudiantes está determinada por diversos factores que inciden en su formación universitaria, entre estos factores se encuentra la calidad de los docentes y su enseñanza para la formación académica, profesional y humana del alumno, los servicios que brinda la Institución, Infraestructura con la que cuenta la Universidad, la propia autorrealización del estudiante y demás factores que lograrán que al estudiante le sean cubiertas sus expectativas y necesidades de la mejor manera.

#### ***2.2.2.1. Satisfacción estudiantil.***

En esta sección se presentan algunas definiciones de satisfacción estudiantil. Es la respuesta a la compra de producto o/ y usos de servicios que se derivan de la

comparación, por el consumidor, de las recompensas y costes de compra con relación a sus consecuencias esperadas (Churchill y Surprenant, 1982).

La satisfacción es el juicio evaluativo o cognitivo que analiza si el producto presenta un resultado bueno o pobre o si es sustituible o insustituible (Swan, Trawick y Carroll, 1982). Es una respuesta emocional causada por un proceso evaluativo-cognitivo donde las percepciones sobre un objeto, acción o condición, se comparan con necesidades y deseos del individuo (Westbrook y Reilly, 1983). Es una respuesta del consumidor a la evaluación de la discrepancia percibida entre expectativas y el resultado final percibido en el producto tras su consumo (Tse, Nicosia y Wilton, 1990).

#### ***2.2.2.2. Satisfacción del consumidor.***

La satisfacción del consumidor como resultado podría definirse como el estado psicológico resultante en el que los sentimientos confirman o no, las expectativas percibidas sobre la experiencia que supuso consumir en base a las impresiones iniciales (Oliver, 1993). Estas emociones se generan automáticamente y no siempre requieren de un procesamiento exhaustivo de la información recibida. La satisfacción del consumidor vista como proceso implica una evaluación de la experiencia y en ese sentido es proceso y no resultado. Se trata de la respuesta del consumidor a la evaluación de la discrepancia percibida entre las expectativas previas y el resultado real, tal y como ha sido percibido tras su consumo (Tse y Wilton 1988, citado en Giese y Cote, 2002). Por lo tanto, la confirmación de las expectativas aparece cuando el rendimiento de lo adquirido es el esperado por el consumidor. Éste busca aquel producto o servicio que mejor se ajuste a sus expectativas y se muestra insatisfecho cuando no lo consigue (Martinez-Tur et al, 2005).

Por un lado, el primer tipo de definición considera que la Satisfacción del consumidor es una respuesta emocional acerca de las experiencias, sin realizar

evaluación alguna de las expectativas. Por otro lado, el segundo tipo de definición considera que la satisfacción del consumidor es una evaluación de las expectativas y los resultados efectivos, que también están considerados dentro de la perspectiva cognoscitiva. Para efectos de esta investigación, adoptaremos esta segunda definición, ya que se busca medir la satisfacción entendida como un proceso evaluativo.

Desde la postura cognoscitiva, se encuentra que la satisfacción del consumidor es definida como una evaluación emocional post-compra o post-uso como resultado de un procesamiento de información relevante (Morales y Hernández, 2004 y Fornell, 1992). Este procesamiento consiste en la comparación entre las expectativas de los individuos y el rendimiento que perciben o en un balance de costo-beneficio (Oliver y De Sarbo, 1988; Newsome y Wright, 1999), así como en los procesos de atribución que realizan los sujetos (Folies et al. 1987, citados en Yi y La, 2004). En este caso, cuando las expectativas resultan mayores que la realidad, el individuo se encontrará insatisfecho, por el contrario, estará satisfecho si logra resultados que van más allá de sus expectativas (Kinichi y Kreitner, 2003). Por ello, es importante tomar en cuenta el tipo de expectativas que puede crear una institución educativa en sus alumnos, teniendo cuidado de no generar expectativas demasiado altas y que después no pueda cumplir y que por tanto podrían producir insatisfacción con respecto a la educación brindada.

### ***2.2.2.3. Satisfacción con la calidad.***

Debido al desarrollo constante en las innovaciones y el progreso científico, países de América Latina y en particular en el Perú, se enfrentan a un enorme reto donde deben plantearse cambios no solo en aspectos económicos, sociales y políticos, sino también en todos los niveles del sistema educativo (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014).

Para Jiménez, Terriquez y Robles (2011), la satisfacción del estudiante es elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, ya que refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos: su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, así como con las instalaciones y el equipamiento. La visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, servirá como indicador para el mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos.

#### ***2.2.2.4. Calidad educativa.***

El concepto de calidad considerando la administración de la calidad total, se basa en que los usuarios sean servidos al máximo grado posible, significando que los servicios o productos satisfagan sus requerimientos y necesidades. El usuario juzga si la calidad de los bienes y servicios es aceptable y satisface sus necesidades y es él quien debe fungir como centro de cualquier organización que busque la excelencia (Clemenza, Ferrer y Pelekais, 2005).

Por otro lado, Águila (2005) menciona que, en el ámbito latinoamericano, la calidad universitaria hace referencia a los siguientes aspectos: como concepto de excelencia, equivalente a poseer estudiantes sobresalientes y académicos destacados; como concepto de respuesta a los requerimientos del medio, basada en una definición donde prima la pertinencia, y como concepto basado en la dependencia de los propósitos declarados. Yzaguirre (2005) menciona que en los últimos años se ha venido generalizando en el ámbito universitario el tema de “gestión” de la calidad, tanto desde el punto de vista académico como del de la gestión institucional.

De acuerdo con Álvarez y Topete (1997), la gestión de la calidad en la educación superior promueve cambios positivos al interior de la universidad en cuatro componentes básicos: dirección y liderazgo, desarrollo de procesos académicos,

desempeño de los equipos de trabajo y comportamiento de los actores individuales En este sentido, Villarruel (2010) menciona que los Sistemas de Gestión de Calidad se esgrimen dentro de las IES Latinoamericanas como una alternativa de trabajo académico, cuyos objetivos son sistematizar los métodos y procedimientos administrativos, fomentar la cultura de servicio y capacitar al personal, en busca de la satisfacción del cliente (estudiante).

### **2.3. Definición de Términos Básicos**

**Estilo cooperativo.** Atendiendo a su contenido, este factor se fundamenta en que el rendimiento del trabajo cometido por un grupo de alumnos es superior a la suma de los trabajos ejecutados individualmente por cada uno de los estudiantes. El docente se caracteriza por coordinar esfuerzos promoviendo actitudes para trabajar en grupo y desarrollar un sentimiento de pertenencia al grupo y actitud de respeto hacia los demás

**Estilo de enseñanza académico.** Hacen referencia a un estilo de enseñanza tradicional basado en el liderazgo autoritario de quien transmite los conocimientos, en ausencia de diálogo y trabajo grupal. Situación que lleva a la desmotivación y pasividad del alumno.

**Estilo de enseñanza indagador.** Alude a un profesor-guía que conduce al alumno hacia el descubrimiento y la investigación.

**Estilo de enseñanza innovador.** Su contenido hace referencia a un docente que impulsa y valora las expresiones creativas y las producciones originales, estimulando la espontaneidad, la libre expresión y el pensamiento divergente.

**Estilo de enseñanza reflexivo.** Es el modo de hacer que más va a implicar cognoscitivamente al alumnado. El docente favorece la reflexión, el análisis crítico y el aprendizaje autónomo.

**Estilo individualizador**, presenta un valor propio de 1,47 y explica el 4,74% de la varianza. Está constituido por los ítems 18, 15, 17, 12 y 19. Su contenido plantea un docente afanado en descubrir y desarrollar las aptitudes y capacidades del alumno, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje y sus características individuales.

**Estilos de enseñanza:** implica una confluencia de elementos y circunstancias generadoras de una forma peculiar de acción educativa. Los estilos de enseñanza cobran relevancia al ser contemplados como un conjunto de actitudes, aptitudes y habilidades que denotan las preferencias individuales que dotan de unidad y coherencia a la actuación docente. Son patrones de conducta que se concretan en preferencias cognitivo-actitudinales del educador al afrontar las tareas que le son propias.

**Satisfacción académica:** La satisfacción del estudiante es referida como elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas involucradas en el proceso educativo. Refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos. Importante saber que los estudiantes manifiesten su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, así como con las instalaciones y el equipamiento.



### Capítulo III. Hipótesis y Variables

#### 3.1. Hipótesis

##### 3.1.1. Hipótesis general.

HG. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle- Chiclayo.

##### 3.1.2. Hipótesis específicas.

HE1. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo reflexivo y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

HE2. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo cooperador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

HE3. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo académico y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

HE4. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo individualizador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

HE5. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo innovador y satisfacción académica en estudiantes de la

Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

HE6. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo indagador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

### **3.2. Variables**

#### **3.2.1. Variable 1: Estilos de enseñanza.**

Es una forma enseñanza que tiene cada docente para aplicar o realizar sus clases en aula.

#### **3.2.2. Variable 2: Satisfacción académica.**

Es el nivel de ánimo que tiene una persona, valora la calidad de enseñanza

### 3.3. Operacionalización de Variables

**Tabla 1.**

*Operacionalización de variables.*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
Estilos de enseñanza	Estilo reflexivo	Demuestran que pueden ser flexibles en los distintos estilos de enseñanza
	Estilo cooperador	
	Estilo académico	
	Estilo individualizador	
	Estilo innovador	
Satisfacción académica	Estilo indagador	Los estudiantes se muestran satisfechos en muchos aspectos de su formación académica.
	Satisfacción del estudiante	
	Unidad de aprendizaje	
	Actividades y materiales didácticos	
	Infraestructura	
	Desempeño del profesor	

## **Capítulo IV. Metodología**

### **4.1. Enfoque de Investigación**

El enfoque de la presente investigación es el cuantitativo, en este enfoque de investigación se acostumbra asociarlo con las técnicas estadísticas y la medición, con el acto de asignarle un valor a un dato, proceso o actividad de acuerdo con un conjunto de reglas, escala, niveles o patrones. Toda propiedad que es capaz de aumentar o disminuir, se vincula con el concepto de cantidad. Naturalmente la asignación de números se hace sobre la base de la propiedad que se desea medir, de tal modo que la expresión de acuerdo con las reglas se refiere a los criterios conforme a los cuales se hace esa asignación (Cerdeña, 2011).

### **4.2. Tipo de Investigación**

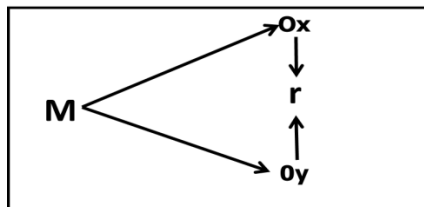
La investigación realizada se enmarca dentro del tipo descriptivo, investigación básica. Es descriptivo, porque trata de medir las variables en estudio tal como se presentan en el momento de la aplicación de los instrumentos. Según Sánchez y Reyes (2006) los estudios descriptivos se caracterizan por estar orientada al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio-temporal dada. La investigación básica o pura tiene como finalidad la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente.

### **4.3. Diseño de Investigación**

El diseño de investigación utilizado es el correlacional, transeccional; según Hernández, Fernández y Baptista (2006), Sánchez y Reyes (2010) en este diseño se trata de establecer la existencia de asociaciones significativas entre las variables estilos de enseñanza y satisfacción académica. Y los estudios transeccionales se caracterizan por la recolección de datos en un momento único. Su propósito es describir variables y

analizar su incidencia e interrelación en un momento dado Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Su diagrama representativo es el siguiente:



En el esquema:

**M** = Muestra de investigación

**Ox, Oy** = Observaciones de las variables

**r** = Relaciones entre variables

#### 4.4. Población y Muestra

##### 4.4.1. Población

La población estará constituida por 65 estudiantes de la maestría de docencia universitaria, gestión educativa y evaluación y acreditación de la calidad educativa de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.

##### 4.4.2. Muestra.

Para la estimación del tamaño de la muestra se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 PQN}{E^2 (N - 1) + Z^2 PQ}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra necesaria

$$Z^2 = (1.96)^2$$

P = Probabilidad de que el evento ocurra 50% (0.50)

Q = Probabilidad de que el evento no ocurra 50% (0,50)

$$\sum = 0.05 \text{ ó } 5\%$$

N = Tamaño de la población

Reemplazando tenemos:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0,50) (0.50) 65}{(0.05)^2 (65-1) + (1.96)^2 (0.50) (0.50)}$$

n= 47

#### **4.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

##### **4.5.1. Técnicas.**

En el estudio se utilizaron las siguientes técnicas:

- Técnica psicométrica, en la medida que se utilizaron los instrumentos de medición debidamente normalizados.
- Técnica de análisis documental, para la identificación y procesamiento de información de diversas fuentes de información sobre la temática de estudio.
- Estadística, se aplicaron para el análisis descriptivo e inferencial de los datos obtenidos.

##### **4.5.2. Instrumentos.**

Para la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

##### ***4.5.2.1. Escala de estilo de enseñanza (ESEE) González, López Y Pinojuste (2013).***

La versión constituida por 48 ítems fue cumplimentada por 555 estudiantes (N = 555) que cursan la carrera de Magisterio en la Universidad de Vigo, la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de A Coruña. A partir del estudio psicométrico llevado a cabo se obtiene una versión definitiva de 31 ítems.

Cada enunciado se presenta seguido de una escala de estimación de cuatro alternativas de respuesta que oscila desde el total acuerdo «siempre» hasta el total

desacuerdo «nunca» incluyendo dos estadios intermedios «frecuentemente» y «raras veces»

- El primer factor, estilo reflexivo, con un valor propio de 7,90, explica el 25,49% de la varianza común, presentando las cargas factoriales más altas en los ítems 31, 26, 23, 30, 25, 29, 27 y 28. Por su contenido se denomina La fiabilidad es de 0,80.
- El segundo factor, estilo cooperador, incluye los ítems, 13, 6, 2, 10, 8, 3 y 14, que explican el 8,91% de la varianza y con un valor propio de 2,76. La fiabilidad es de 0,78
- El tercer factor, estilo académico con un valor propio de 1,74, explica el 5,63% de la varianza y está formado por los ítems 24, 11, 22, 21, 9, 5 y 20. La fiabilidad es de 0,79.
- El cuarto factor, estilo individualizador, presenta un valor propio de 1,47 y explica el 4,74% de la varianza. Está constituido por los ítems 18, 15, 17, 12 y 19. La fiabilidad es de 0,73 y se denomina.
- El quinto factor presenta un valor propio de 1,34 y revela el 4,34% de la varianza común. Se ha denominado «Estilo de enseñanza innovador» y está integrado por los ítems 12 y 7. La fiabilidad es de 0,60.
- El sexto factor incluye los ítems 1 y 4, que revelan el 4,13% de la varianza, con un valor propio de 1,28. Designado con el nombre de «Estilo de enseñanza indagador». La fiabilidad es de 0,62.

#### ***4.5.2.2. Cuestionario para evaluación de satisfacción académica.***

El cuestionario está compuesto por dos secciones: importancia y desempeño, que en su conjunto suman 35 preguntas, 5 para ver el nivel de importancia que le otorgan

los estudiantes y 30 para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes respecto a los aspectos comprendidos en el plan de estudios de la licenciatura que están cursando.

En la primera sección, se considera sólo el nivel de importancia respecto al contenido de las unidades de aprendizaje, metodología utilizada, infraestructura de apoyo disponible y desempeño tanto del profesor como del alumno.

La segunda sección consta de preguntas que permiten evaluar el desempeño de los aspectos relacionados con la experiencia escolar agrupada en cinco aspectos:

- Contenido de la unidad de aprendizaje: desarrollo de la unidad de aprendizaje, claridad y cumplimiento de los objetivos de la misma.
- Metodología: actividades y materiales didácticos que ayuden a entender el contenido de la unidad de aprendizaje.
- Infraestructura disponible: Instalaciones, equipos y mantenimiento de aulas, laboratorios, baños, áreas verdes.
- Desempeño del profesor: Conocimiento y dominio de tema, solución de tareas y exámenes, motivación, puntualidad, dinámicas de grupo, comportamiento.
- Desempeño del estudiante: Participación, motivación, cumplimiento con tareas y trabajos, tiempo de dedicación.

Los reactivos utilizados fueron en relación a los aspectos de importancia y desempeño con el empleo de una escala tipo Likert de 1 a 5, los valores del 1 al 5 representan en nivel de importancia y el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a lo que les ofrece la Universidad.



**Tabla 2.***Reactivos*

<b>Dimensiones de la primera parte</b>	<b>ítems</b>
Aspectos que influyen en la Satisfacción del Estudiante	1, 2, 3, 4, 5
Dimensiones de la segunda parte	
Contenido de la Unidad de Aprendizaje y grado de Cumplimiento	1, 2, 3, 4, 5,
Metodología: Las actividades y los materiales didácticos me ayudaron a entender el contenido de la unidad de aprendizaje y lograr los objetivos de la misma.	6, 7, 8, 9, 10
Infraestructura disponible: Instalaciones, equipos y mantenimiento de aulas, baños, áreas verdes, etcétera.	11, 12, 13
Desempeño del Profesor	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
mi desempeño	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Tabla 3.

*Valores utilizados con base en la Escala de Likert.*

<b>Importancia</b>	<b>Desempeño</b>
Sin Importancia	Muy Insatisfecho
Poco Importante	Insatisfecho
Importante	Poco Satisfecho
Muy importante	Satisfecho
Fundamental	Muy Satisfecho

#### **4.6. Tratamiento Estadístico**

El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas y de correlación.

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre dos variables cuantitativas.

## Capítulo V. Resultados

### 5.1. Validez y Confiabilidad de los instrumentos

La validez indica la capacidad del instrumento para medir las cualidades para las cuales ha sido construida y no otras parecidas. "Un instrumento tiene validez cuando verdaderamente mide lo que afirma medir"(Hernández, Fernández & Baptista, 2010, pág. 201).

#### 5.1.1. Validez interna: escala de estilo de enseñanza (ESEE)

La validación interna se realiza para evaluar si los ítems, preguntas o reactivos tienen características de homogeneidad. Es decir, con el supuesto que si un ítem mide un aspecto particular de la variable, los ítems debe tener una correlación con el puntaje total del test. De este modo, podemos hacer un deslinde entre los ítems que miden lo mismo de la prueba de aquellos que no, y conocer además, los ítems que contribuyen o no, a la coherencia interna de la prueba. La validación interna se realiza a través de la correlación de Pearson **ítem – test corregida**, donde se espera que la correlación sea igual o mayor a 0.20 según Henry E. Garrett (1965).

Se recogió la información en una muestra piloto de 47 estudiantes de maestría de la sede Chiclayo y se realizó la validez interna con el programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

**Tabla 4.***Estadísticas de total de elemento de estilos de enseñanza.*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
26	111,38	162,328	,645	,817
23	111,28	173,074	,204	,830
30	111,21	163,910	,530	,820
25	111,36	164,845	,534	,821
29	111,77	159,357	,604	,816
27	111,38	170,589	,324	,827
28	111,72	164,726	,453	,822
13	111,60	164,116	,668	,818
6	111,45	164,600	,538	,820
2	111,47	166,689	,466	,823
10	111,72	164,813	,449	,823
8	111,45	163,774	,531	,820
3	111,13	169,244	,415	,825
14	111,11	163,967	,676	,818
24	113,62	165,198	,277	,831
11	112,72	173,726	,100	,836
22	113,79	173,910	,109	,835
21	113,43	174,250	,079	,837
9	113,66	180,099	-,088	,845
5	113,40	172,463	,117	,837
20	113,00	178,696	-,058	,847
18	111,40	165,942	,413	,824
15	111,57	164,685	,478	,822
17	111,43	165,858	,417	,824
12	112,21	168,432	,319	,827
19	111,53	173,515	,213	,830
16	111,15	165,390	,579	,820
7	111,28	167,204	,472	,823
1	111,45	168,253	,397	,825
4	111,55	166,426	,523	,822

De acuerdo a la validación interna, según Garrett, la correlación elemento-total corregido debe ser mayor o igual a 0,20. Los resultados obtenidos en la tabla presentada cumplen con este criterio, por tanto, existe validez interna en el instrumento de estilos de enseñanza.

### 5.1.2. Validez del cuestionario de satisfacción académica.

Se recogió la información en una muestra piloto de 47 estudiantes de maestría de la sede Chiclayo y se realizó la validez interna con el programa estadístico SPSS de la escala total, obteniendo el siguiente resultado:

**Tabla 5.**

*Estadísticas de total de elemento satisfacción académica.*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	121,45	349,687	,689	,971
2	121,40	350,942	,774	,970
3	121,38	350,981	,765	,971
4	121,60	350,463	,629	,972
5	121,57	359,511	,528	,972
6	121,34	355,708	,750	,971
7	121,83	359,101	,488	,972
8	121,21	355,215	,757	,971
9	121,23	350,792	,776	,970
10	121,36	365,627	,339	,973
11	122,09	362,210	,315	,974
12	122,15	359,521	,374	,973
13	121,66	351,229	,662	,971
14	121,19	348,680	,891	,970
15	121,19	347,984	,915	,970
16	121,19	349,028	,851	,970
17	121,21	347,910	,892	,970
18	121,21	347,780	,896	,970
19	121,17	348,405	,841	,970
20	121,23	348,401	,880	,970
21	121,19	348,115	,910	,970
22	121,28	349,987	,839	,970
23	121,04	351,694	,868	,970
24	121,15	350,260	,831	,970
25	121,34	348,403	,766	,970
26	121,19	349,463	,811	,970
27	121,34	353,316	,747	,971
28	121,34	354,229	,773	,971
29	121,32	350,396	,763	,971
30	121,17	352,623	,754	,971

De acuerdo a la validación interna, según Garrett, la correlación elemento-total corregido debe ser mayor o igual a 0,20. Los resultados obtenidos en la tabla presentada cumplen con este criterio, por tanto, existe validez interna en el instrumento de satisfacción académica.

### 5.1.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos: consistencia interna.

El criterio de confiabilidad del instrumento mide el grado de consistencia interna y precisión en la medida, a mayor precisión menor error.

El coeficiente de Alfa Cronbach, - Desarrollado por J. L. Cronbach, mide la consistencia interna del instrumento, el cual requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Coeficiente Alfa Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems

$\sum S_i^2$  : Sumatoria de Varianzas de los Items

$S_T^2$  : Varianza de la suma de los Items

$\alpha$  : Coeficiente de Alfa de Cronbach

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores: Criterio de confiabilidad valores:

**Tabla 6.***Escala de confiabilidad.*

<b>Criterio</b>	<b>Valores</b>
No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0.49
Moderada confiabilidad	0.50 a 0.70
Fuerte confiabilidad	0.71 a 0.89
Muy fuerte confiabilidad	0.90 a 1

Fuente: Hernández, Fernández, &amp; Baptista (2010)

Se recogió la información de la muestra de 47 Estudiantes de maestría de la sede Chiclayo. Con los datos de la muestra se realizó la confiabilidad del Alfa de Cronbach con el programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

**Tabla 7.***Resumen de procesamiento de casos de estilos de enseñanza.*

		<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Casos</b>	Válido	47	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	47	100,0

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

**Tabla 8.***Estadísticas de fiabilidad de estilos de enseñanza.*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
<b>,831</b>	<b>30</b>

**Tabla 9.**

*Resumen de procesamiento de casos de satisfacción académica.*

		N	%
<b>Casos</b>	Válido	47	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	47	100,0

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

**Tabla 10.**

*Estadísticas de fiabilidad de satisfacción académica.*

<b>Alfa de Cronbach</b>	N de elementos
<b>,972</b>	30

De acuerdo a los índices de confiabilidad: el instrumento de la variable estilos de enseñanza obtuvo un alfa igual a 0,831, ello indica que presenta muy fuerte confiabilidad; por tanto, hay precisión en el instrumento, así como en cada una de sus dimensiones.

De acuerdo a los índices de confiabilidad: el instrumento de la variable satisfacción académica obtuvo un alfa igual a 0,972, ello indica que presenta fuerte confiabilidad, por tanto, hay precisión en el instrumento, así como en cada una de sus dimensiones.



## 5.2. Presentación y Análisis de los Resultados

### 5.2.1. Evaluación de los estilos de enseñanza.

**Tabla 11.**

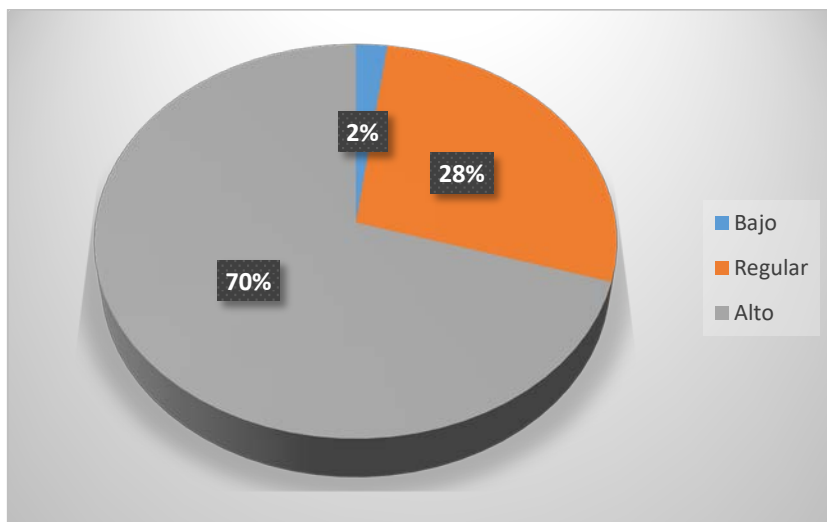
*Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza*

<b>Bajo</b>	(31 - 72)
<b>Regular</b>	(73 - 114)
<b>Alto</b>	(115 - 155)

**Tabla 12.**

*Percepción sobre los estilos de enseñanza*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Bajo	1	2	2	2
Regular	13	28	28	30
Alto	33	70	70	71
Total	47	100	100	



*Figura 1.* Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza.

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel de percepción baja sobre los estilos de enseñanza de los docentes y el 28% presentan un nivel de percepción regular y el 70% presenta un nivel alto de percepción sobre los estilos de enseñanza del docente.

**Tabla 13.**

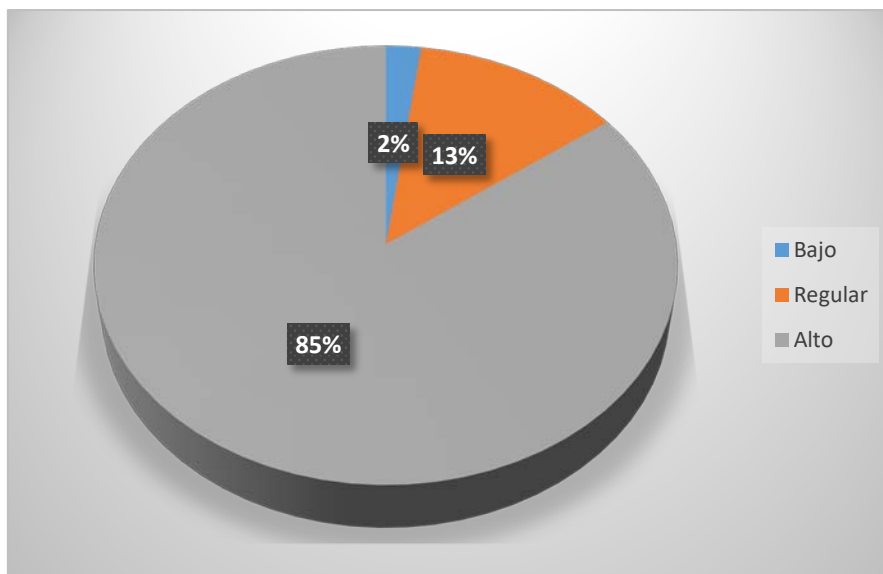
*Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo reflexivo.*

<b>Bajo</b>	(8 - 18)
<b>Regular</b>	(19 - 29)
<b>Alto</b>	(30 - 40)

**Tabla 14.**

*Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo reflexivo.*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Bajo	1	2	2	2
Regular	6	13	13	15
Alto	40	85	85	83
Total	47	100	100	



*Figura 2. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo reflexivo.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel de percepción baja sobre los estilos de enseñanza dimensión: estilo reflexivo de los docentes y el 13% presentan un nivel de percepción regular y el 85% presenta un nivel alto de percepción sobre los estilos reflexivos de enseñanza del docente.

**Tabla 15.**

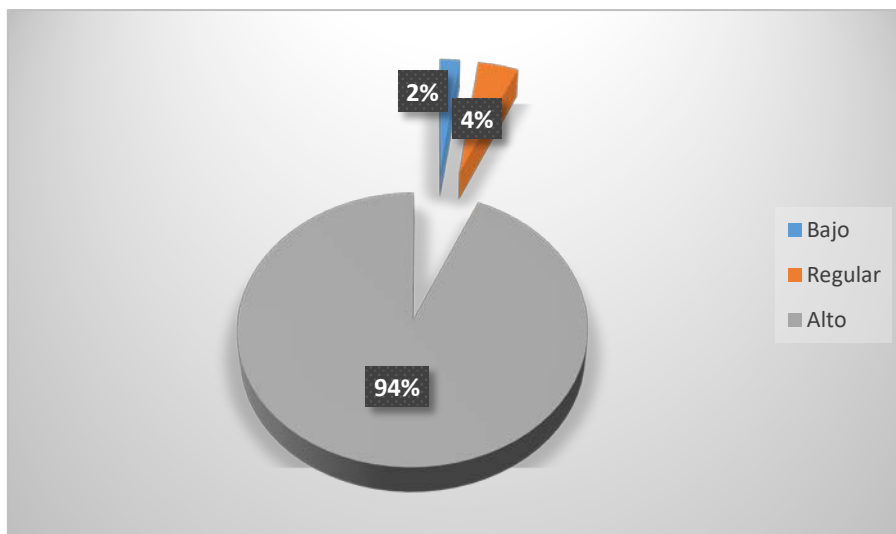
*Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo cooperador.*

<b>Bajo</b>	(7 - 16)
<b>Regular</b>	(17 - 26)
<b>Alto</b>	(27 - 35)

**Tabla 16.**

*Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo cooperador.*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Bajo	1	2	2	2
Regular	2	4	4	5
Alto	44	94	94	96
Total	47	100	100	



*Figura 3. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo cooperador.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel de percepción baja sobre los estilos de enseñanza dimensión: estilo cooperativo de los docentes y el 4% presentan un nivel de percepción regular y el 94% presenta un nivel alto de percepción sobre los estilos cooperativo de enseñanza del docente.

**Tabla 17.**

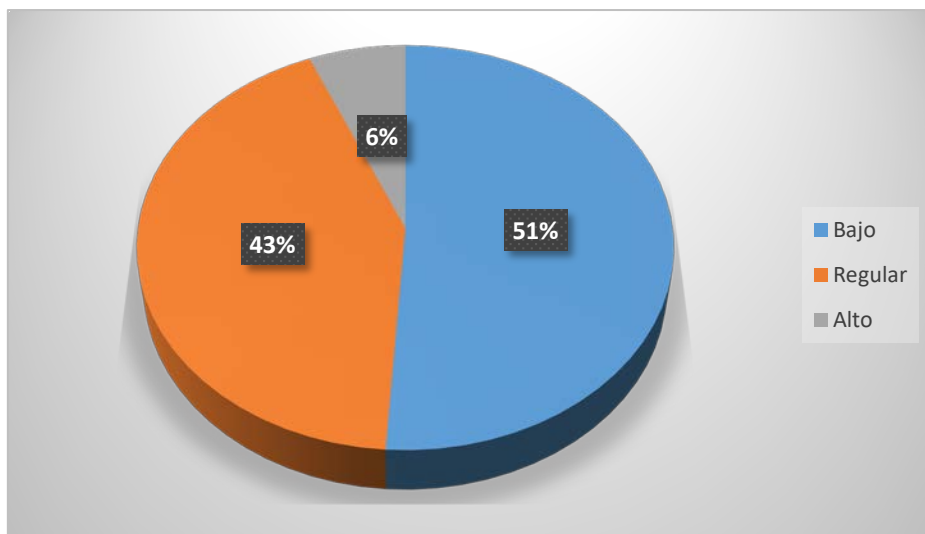
*Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo académico.*

<b>Bajo</b>	(7 - 16)
<b>Regular</b>	(17 - 26)
<b>Alto</b>	(27 - 35)

**Tabla 18.**

*Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo académico.*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje valido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	24	51	51	50
Regular	20	43	43	45
Alto	3	6	6	7
Total	47	100	100	



*Figura 4. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo académico.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel de percepción baja sobre los estilos de enseñanza dimensión: estilo académico de los docentes y el 4% presentan un nivel de percepción regular y el 94% presenta un nivel alto de percepción sobre los estilos académico de enseñanza del docente.

**Tabla 19.**

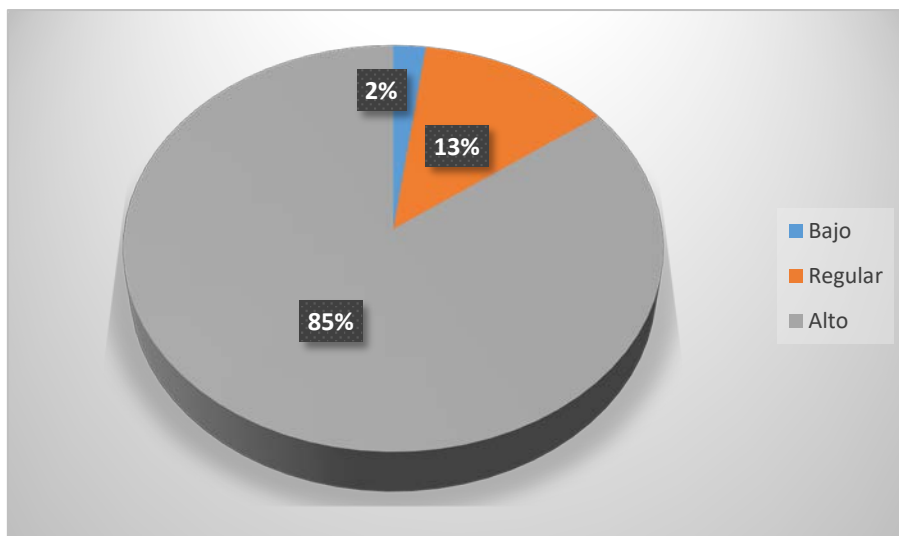
*Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo individualizador.*

<b>Bajo</b>	(5 - 11)
<b>Regular</b>	(12 - 18)
<b>Alto</b>	(19 - 25)

**Tabla 20.**

*Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo individualizador.*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Bajo	1	2	2	2
Regular	6	13	13	15
Alto	40	85	85	83
Total	47	100	100	



*Figura 5. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo individualizador.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel de percepción baja sobre los estilos de enseñanza dimensión: estilo individualizador de los docentes y el 13% presentan un nivel de percepción regular y el 85% presenta un nivel alto de percepción sobre los estilos individualizador de enseñanza del docente.

**Tabla 21.**

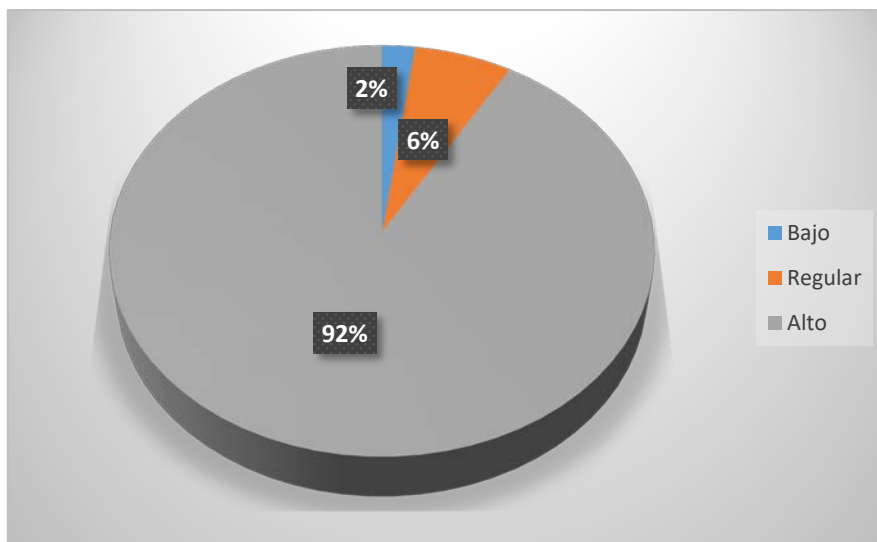
*Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo innovador.*

<b>Bajo</b>	(2 - 4)
<b>Regular</b>	(5 - 7)
<b>Alto</b>	(8 - 10)

**Tabla 22.**

*Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo innovador.*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje valido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	1	2	2	2
Regular	3	6	6	5
Alto	43	92	92	94
Total	47	100	100	



*Figura 6. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo innovador.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel de percepción baja sobre los estilos de enseñanza dimensión: estilo innovador de los docentes y el 6% presentan un nivel de percepción regular y el 92% presenta un nivel alto de percepción sobre los estilos innovador de enseñanza del docente.

**Tabla 23.**

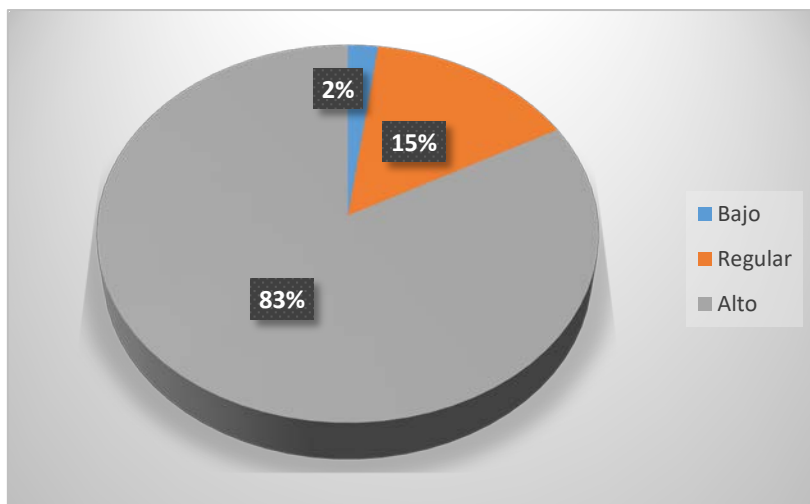
*Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo indagador.*

<b>Bajo</b>	(2 - 4)
<b>Regular</b>	(5 - 7)
<b>Alto</b>	(8 - 10)

**Tabla 24.**

*Percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo indagador.*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje valido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	1	2	2	2
Regular	7	15	15	16
Alto	39	83	83	85
Total	47	100	100	



*Figura 7. Niveles de percepción sobre los estilos de enseñanza dimensión estilo indagador.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel de percepción baja sobre los estilos de enseñanza dimensión: estilo indagador de los docentes y el 15% presentan un nivel de percepción regular y el 83% presenta un nivel alto de percepción sobre los estilos indagador de enseñanza del docente.

### 5.2.2. Evaluación de la satisfacción académica.

**Tabla 25.**

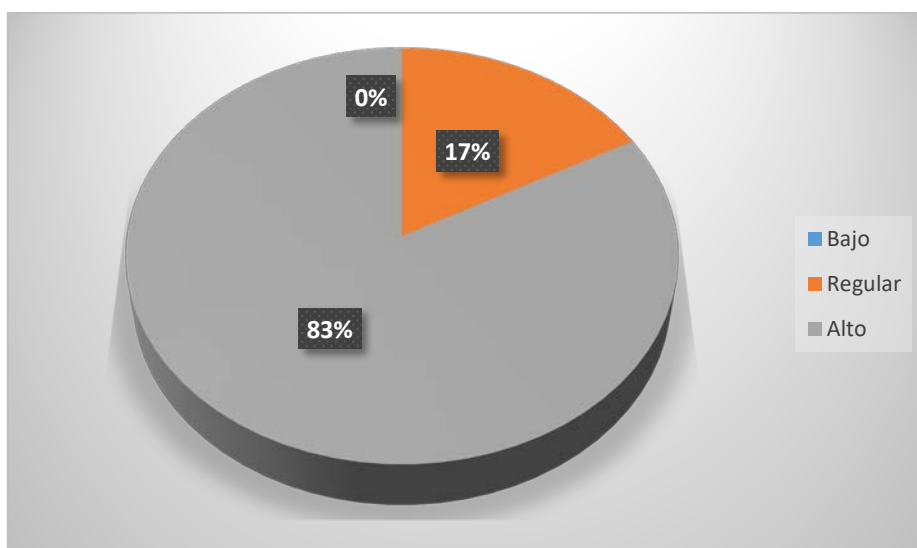
*Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión satisfacción de estudiante.*

<b>Bajo</b>	(5 - 11)
<b>Regular</b>	(12 - 18)
<b>Alto</b>	(19 - 25)

**Tabla 26.**

*Percepción sobre la satisfacción académica dimensión satisfacción de estudiante*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Bajo	0	0	0	0
Regular	8	17	17	17
Alto	39	83	83	85
Total	47	100	100	



*Figura 8. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión satisfacción de estudiante.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 17% presentan un nivel regular de satisfacción académica, dimensión: percepción del estudiante y el 83% presentan un nivel alto de satisfacción académica, dimensión: percepción del estudiante.



**Tabla 27.**

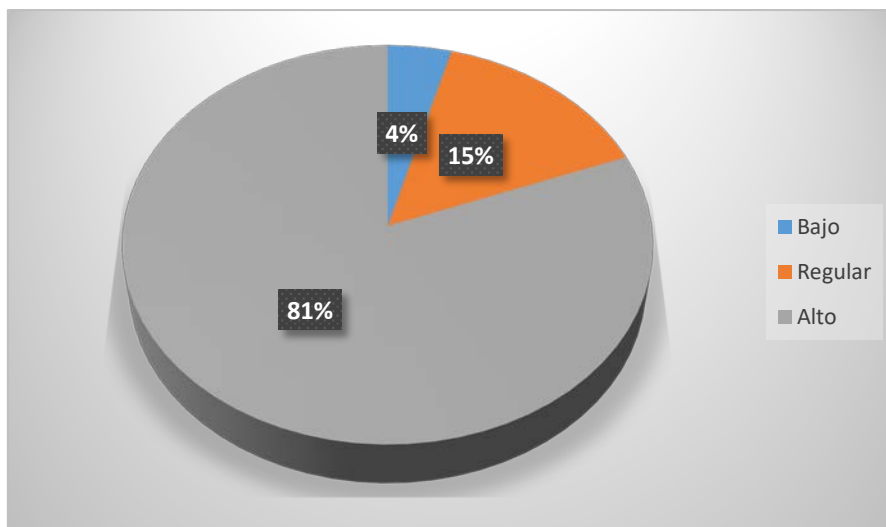
*Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión unidad de aprendizaje.*

<b>Bajo</b>	(5 - 11)
<b>Regular</b>	(12 - 18)
<b>Alto</b>	(19 - 25)

**Tabla 28.**

*Percepción sobre la satisfacción académica dimensión unidad de aprendizaje*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje valido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	2	4	4	5
Regular	7	15	15	15
Alto	38	81	81	80
Total	47	100	100	



*Figura 9. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión unidad de aprendizaje.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 4% presentan un nivel bajo de satisfacción académica, dimensión: contenido de la unidad de aprendizaje y grado de cumplimiento, el 15% presentan un nivel regular y el 81% presentan un nivel alto de satisfacción académica, dimensión: contenido de la unidad de aprendizaje y grado de cumplimiento.

**Tabla 29.**

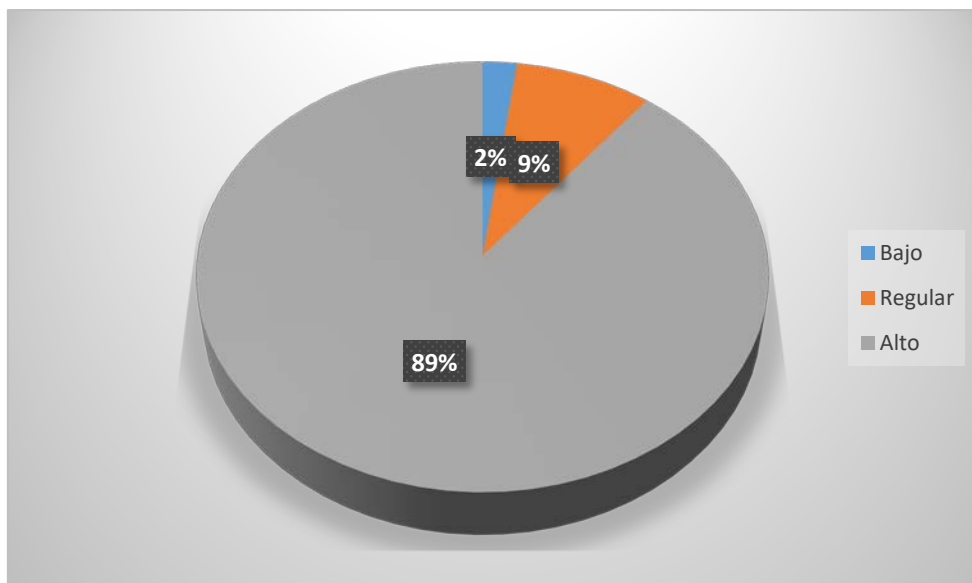
*Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión actividades y materiales didáctico.*

<b>Bajo</b>	(5 - 11)
<b>Regular</b>	(12 - 18)
<b>Alto</b>	(19 - 25)

**Tabla 30.**

*Percepción sobre la satisfacción académica dimensión actividades y materiales didácticos.*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje valido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	1	2	2	2
Regular	4	9	9	11
Alto	42	89	89	91
Total	47	100	100	



*Figura 10. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión actividades y materiales didácticos.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 2% presentan un nivel bajo de satisfacción académica, dimensión: metodología, el 9% presentan un nivel regular y el 89% presentan un nivel alto de satisfacción académica, dimensión: metodología.

**Tabla 31.**

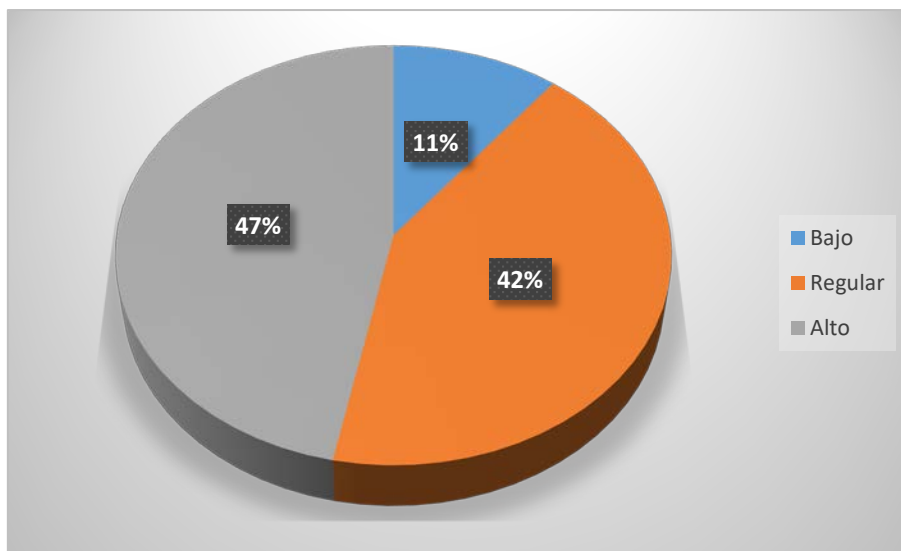
*Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión infraestructura.*

<b>Bajo</b>	(3 - 7)
<b>Regular</b>	(8 - 11)
<b>Alto</b>	(12 - 15)

**Tabla 32.**

*Percepción sobre la satisfacción académica dimensión infraestructura.*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje valido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	5	11	11	13
Regular	20	42	42	44
Alto	22	47	47	47
Total	47	100	100	



*Figura 11.* Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión infraestructura.

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 11% presentan un nivel bajo de satisfacción académica, dimensión: infraestructura disponible, el 42% presentan un nivel regular y el 47% presentan un nivel alto de satisfacción académica, dimensión: infraestructura disponible.

**Tabla 33.**

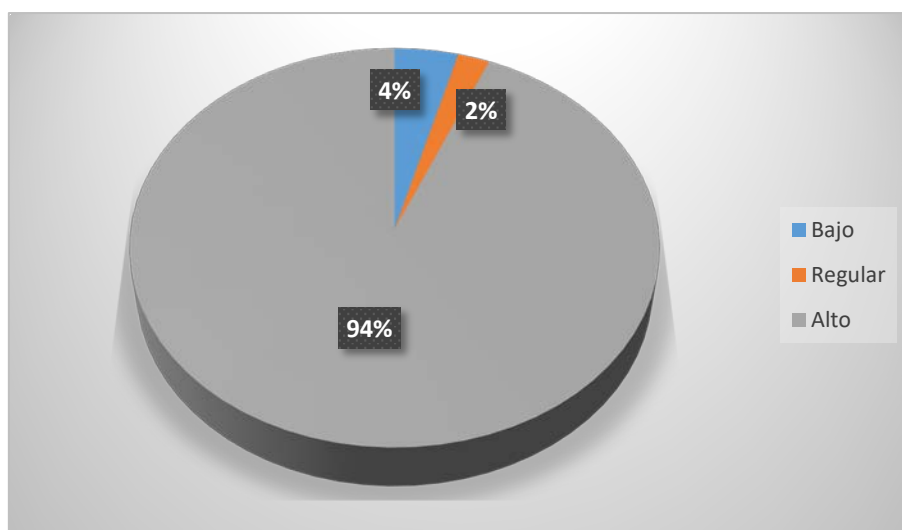
*Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión desempeño docente.*

<b>Bajo</b>	(10 - 23)
<b>Regular</b>	(24 - 37)
<b>Alto</b>	(38 - 50)

**Tabla 34.**

*Percepción sobre la satisfacción académica dimensión desempeño docente.*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje valido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	2	4	4	5
Regular	1	2	2	4
Alto	44	94	94	91
Total	47	100	100	



*Figura 12. Niveles de percepción sobre la satisfacción académica dimensión desempeño docente.*

De los 47 estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo, el 4% presentan un nivel bajo de satisfacción académica, dimensión: desempeño del profesor, el 2% presentan un nivel regular y el 94% presentan un nivel alto de satisfacción académica, dimensión: desempeño del profesor.

### 5.2.3. Nivel inferencial: prueba de hipótesis.

Hipótesis general

**H1.** Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.

**H0.** No existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.

Se quiere determinar la relación entre estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica.

Para ello, analizaremos el tipo de distribución que presentan los datos en cada variable, mediante de la prueba de Kolmogorov. Considerando el valor de la prueba, se determinará el uso del estadístico de correlación: si los datos presentan distribución normal, se utilizará el paramétrico (Pearson), caso contrario, no paramétrico (Rho de Spearman).

Prueba de normalidad: Kolmogorov

Es una prueba de bondad de ajuste, permite determinar si los datos provienen de una población con distribución normal.

Planteamiento de hipótesis:

Hipótesis nula (H<sub>0</sub>): los datos de la variable presentan distribución normal

Hipótesis alterna (H<sub>a</sub>): los datos de la variable no presentan distribución normal

Nivel de significancia:  $\alpha = 0.05$

Prueba: Kolmogorov-Smirnov

Las puntuaciones de cada variable se han ingresado al programa SPSS, y se ha realizado la prueba de Kolmogorow, obteniendo el siguiente resultado:

**Tabla 35.***Estadísticos descriptivos estilos de enseñanza.*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Estilos de enseñanza	47	120,23	13,846	63	149

**Tabla 36.***Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra estilos de enseñanza.*

		<b>Estilos de enseñanza</b>
<b>N</b>		47
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	Media	120,23
	Desviación estándar	13,846
<b>Máximas diferencias extremas</b>	Absoluta	,124
	Positivo	,091
	Negativo	-,124
<b>Estadístico de prueba</b>		,124
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>		,070 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Regla de decisión.

Si “p” (sig) < 0,05, se rechaza la Ho

Si “p” (sig) > 0,05, no se rechaza la Ho

Decisión

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorow para la variable estilos de enseñanza, el valor de  $p=0,008^c$  (sig bilateral), dicho resultado es mayor a 0,05 ( $\alpha$ ), por lo tanto, los datos de la variable estilos de enseñanza presentan distribución normal.

**Tabla 37.***Estadísticos descriptivos satisfacción académica.*

	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Satisfacción académica	47	125,553	19,4062	43,0	150,0

**Tabla 38.***Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra satisfacción académica.*

		Satisfacción académica
<b>N</b>		47
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	Media	125,553
	Desviación estándar	19,4062
<b>Máximas diferencias extremas</b>	Absoluta	,179
	Positivo	,104
	Negativo	-,179
<b>Estadístico de prueba</b>		,179
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>		,001 <sup>c</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de Kolmogorow para la variable satisfacción académica, el valor de  $p=0.200^{c,d}$  (sig bilateral), dicho resultado es menor a 0,05 ( $\alpha$ ); por lo tanto, los datos de la variable satisfacción académica presentan distribución normal.

Las pruebas de hipótesis se han trabajado con el estadístico de correlación de Pearson, puesto que las dos variables cumplen el supuesto de normalidad.

### Coeficiente de correlación de Pearson (r)

Es un método de correlación para variables medidas por intervalos o razón y para relaciones lineales. Permite medir el grado de correlación entre las variables x e y en la población que es objeto de estudio.

$$r = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n(\sum x^2) - (\sum x)^2][n(\sum y^2) - (\sum y)^2]}}$$

Dónde:  $-1 \leq r \leq +1$

**Tabla 39.**

*Índices de correlación.*

Coeficiente	Tipo de correlación
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa fuerte
-0.50	Correlación negativa media
-0.25	Correlación negativa débil
-0.10	Correlación negativa muy débil
0.00	No existe correlación alguna entre las variables
+0.10	Correlación positiva muy débil
+0.25	Correlación positiva débil
+0.50	Correlación positiva media
+0.75	Correlación positiva fuerte
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

*Fuente: Hernández, Fernández y Batista (2010, pg.312).*

Los puntajes obtenidos de cada variable han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:



## Prueba de hipótesis

### Hipótesis general de investigación

#### 1) Hipótesis estadísticas:

**Hipótesis nula (H<sub>0</sub>):**  $\rho=0$ , No existe relación significativa entre estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.

**Hipótesis alterna (H<sub>a</sub>):**  $\rho \neq 0$ , Existe relación significativa entre estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.

2) Nivel de significancia.  $\alpha = 0,05$ .

3) Diagrama de dispersión

4) Estadísticos descriptivos

Los puntajes obtenidos en cada variable han sido ingresados al programa estadístico SPSS, obteniendo el siguiente resultado:

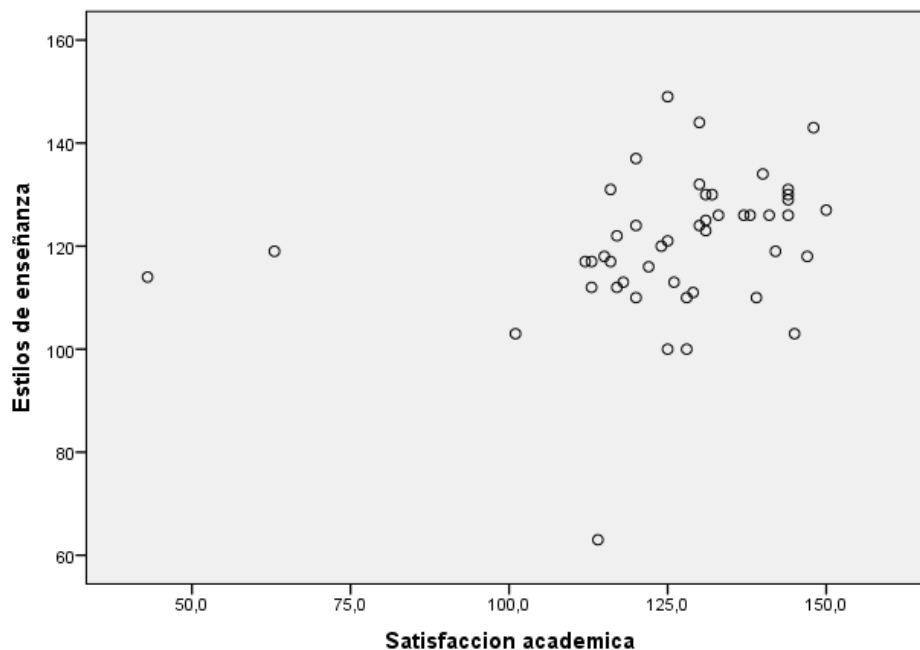


Figura 13. Diagrama de dispersión hipótesis general.

**Tabla 40.***Correlaciones entre estilos de enseñanza y satisfacción académica.*

		Estilos de enseñanza	Satisfacción académica
<b>Estilos de enseñanza</b>	Correlación de Pearson	1	,271
	Sig. (bilateral)		,065
	N	47	47
<b>Satisfacción académica</b>	Correlación de Pearson	,271	1
	Sig. (bilateral)	,065	
	N	47	47

### 5) Decisión

Si “p” (sig.) < 0.05, se rechaza la Ho

Si “p” (sig.) > 0.05, se acepta la Ho

El valor de  $p=0.271$  es mayor a 0.05. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

### 6) Conclusión

De acuerdo a la tabla mostrada, el coeficiente de correlación de Pearson  $r = 0,271$ . Entonces existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo., según el cuadro de Hernández, Fernández y baptista (2010) es correlación positiva débil, de acuerdo a los índices de correlación.

### 5.3. Discusión

En este apartado se discuten los hallazgos a los cuales se ha llegado como consecuencia del análisis de los datos obtenidos. Se realizan en dos niveles: a nivel descriptivo y a nivel inferencial.

A nivel descriptivo los resultados evidencian que existe un nivel alto de percepción sobre estilos de enseñanza del docente en estudiantes de maestría según la

definición de lo que son los estilos de enseñanza, estos son rasgos esenciales común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenece a la misma filosofía (Salmerón, 2011). Por lo tanto, según la perspectiva de los estudiantes, los docentes que enseñan en la maestría, de la Universidad cumplirían con estas características y en forma sobresaliente. Según investigaciones como los realizados por (Salmerón, 2011; Laudadio y Mazzitelli, 2015) mencionan que la identificación de los estilos de enseñanza por parte de los profesores y la percepción de los estudiantes, es el punto de partida para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza y la coherencia entre la concepción teórica y el modo concreto de enseñar. Los educadores necesitan considerar sus propios estilos para entender cómo influyen sus percepciones e interacciones con los otros. Es necesario señalar que los estudiantes no tienen un solo estilo, sino que difieren en su flexibilidad para alternar diferentes estilos, en ese contexto el estilo del profesor es interesante para diseñar la instrucción de los estudiantes en el aula heterogénea, donde asisten estudiantes de diversas procedencias y niveles intelectuales (Salmerón, 2011). El estilo del profesor es importante sobre todo porque en su planificación educativa ha de establecer la conexión entre tareas, capacidades y estilos. Cuando dicha conexión aparece el rendimiento es cualitativamente mejor.

De acuerdo a los resultados se evidencia que existe un nivel alto de satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo. Estos resultados son acordes a los hallazgos de Salinas, Morales y Martínez (2008) quienes, en un estudio sobre satisfacción del estudiante y calidad universitaria, han encontrado que el estudiante se muestra muy satisfecho con el conjunto de su formación universitaria. La media es superior a cuatro puntos (75.1% si

se convierte a una escala de cero a cien). Por otro lado, en el histograma de frecuencias, se observa que la distribución de la variable Satisfacción Global está bastante concentrada en torno al promedio obtenido y hay un porcentaje importante de la población que se muestra más satisfecho que la media. Sin embargo, cuando se analiza de manera más específica, es decir, de acuerdo a las dimensiones de satisfacción académica, estos resultados son más dispersos y tienen diferentes nivel para cada dimensión.

A nivel inferencial se evidencia que entre las variables en estudio también existe una relación estadísticamente significativa entre percepción sobre los estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo. Estos resultados son evidencias que existen diferentes factores que pueden satisfacer las expectativas de los estudiantes. En primer lugar, esta los estilos de enseñanza o modos de enseñar de los educadores (Fernández, Fernández, Alvarez y Martínez, 2007; Laudadio y Mazzitelli, 2015; Pinelo, 2007; Salinas, Morales y Martínez, 2008)

Otro de los factores es la satisfacción con la planificación de la asignatura (Salinas, Morales y Martínez, 2008) según los resultados esta dimensión estaría relacionado con el estilo de profesor innovador e indagador, en este caso la relación con esta variable es positiva débil. Es decir, en este estudio los estudiantes no lo ven como tan importantes estas dimensiones, tal vez, se inclinan más por el estilo de docente reflexivo, con dominio de conocimiento, se debería principalmente a que estos estudiantes ya casi no esperan el de que el profesor sea más afectivo, lo que esperan de los docentes es que conozca su materia y sea mayormente reflexivo, orientado un poco al estilo reflexivo, y más democrático con todos.

Según estos hallazgos es la dimensión reflexiva la que tiene más alto puntaje, por ello es la que mayor fuerza de relación tiene con la satisfacción académica, de los estudiantes, mientras que las otras dimensiones, cooperador, individualizador, innovador, indagador tienen una relación positiva débil. Con esto, se cree que no solo son estos factores de parte del profesor las que satisfacen a los estudiantes, sino, la planificación de la materia, el manejo de la tecnología, la infraestructura de la universidad, los servicios que esto tiene, inmobiliario del aula, el fomento de la participación del estudiante y la evaluación del curso.

Finalmente, vemos que el estilo académico del docente tiene una relación inversa con la satisfacción del estudiantes, este resultado se explicaría debido a que este estilo hacer referencia netamente al conocimiento del docentes, por ello, que los estudiantes dentro de lo que a ellos le satisface, no es conocimiento, sino cómo le aplica esos conocimientos y cómo genera conocimiento, (estilo innovador, indagador), posiblemente tal como menciona Fernández, Fernández, Alvarez y Martínez (2007) la satisfacción de los estudiantes generalmente presenta dos factores, uno de satisfacción general, que incluye todos los aspectos relativos a la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje, y otro referido a las condiciones físicas del medio en el que se imparte la docencia.

### **Conclusiones**

1. De acuerdo a los resultados se evidencia que existe un nivel alto de percepción sobre estilos de enseñanza del docente en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.
2. De acuerdo a los resultados se evidencia que existe un nivel alto de satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.
3. Después de hacer un análisis estadístico de correlación, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre percepción sobre los estilos de enseñanza del docente y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.
4. Después de hacer un análisis estadístico de correlación, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza del docente, dimensión: Estilo reflexivo y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.
5. Después de hacer un análisis estadístico de correlación, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza del docente, dimensión: Estilo cooperador y satisfacción académica en estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, sede Chiclayo.
6. Después de hacer un análisis estadístico de correlación, se evidencia que existe una relación inversa entre estilos de enseñanza y la dimensión estilo académico y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

7. Después de hacer un análisis estadístico de correlación, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión estilo individualizador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.
8. Después de hacer un análisis estadístico de correlación, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión estilo innovador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.
9. Después de hacer un análisis estadístico de correlación, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión estilo indagador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.

### **Recomendaciones**

1. Gestionar con las autoridades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, actividades dirigidas al desarrollo de una línea de investigación relacionada con las variables de estilos de enseñanza del profesorado o a la formación del profesorado para mejorar la satisfacción académica del estudiante.
2. Incentivar la ejecución de trabajos de investigación relacionadas con las variables actitudes desde un punto de vista cognitivo, mediante el empleo de diseños de investigación experimentales o desde un enfoque cualitativo.
3. Capacitar a los docentes de la Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle en el manejo de actitudes y sobre todo en las actitudes hacia el cambio, para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con mejores actitudes hacia los estudiantes y hacia la enseñanza misma.
4. Es necesario realizar cursos sobre el manejo de actitudes hacia la innovación y adquisición de conocimientos para mejorar y aprovechar las oportunidades que la sociedad del conocimiento y la información nos propone. Por otro lado, ahondar en estudios de la satisfacción docente para mejorar la parte de bienestar, salario, realización personal, condiciones de vida, entre otros del docente.
5. Para futuras investigaciones con estudiantes, recomendamos evaluar las consecuencias de las variables en estudio, aplicando otros diseños y más específicos que den cuenta de la importancia de saber gestionar las actitudes y la satisfacción de los docentes.



## Referencias

- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación Universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-8.
- Aldridge, S. y Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6 (4) pp. 197-204
- Alfonso, M. (2008). *Antología de lectura de diseño curricular*. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad España de Durango.
- Álvarez, I. y Topete, C. (1997). Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la Educación Superior. *Gestión y estrategia*, 11, art 11.
- Álvarez, J., Chaparro, E.M. y Reyes, D.E. (2014). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num2/art1.pdf>.
- Armando, M. y otros. (2008). Los estilos de aprendizaje de estudiantes del instituto Tecnológico de Mexicali, México y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. México: Instituto Tecnológico de Mexicali.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Recuperado de [http://issuu.com/guerrerortiz/docs/como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos\\_con\\_mejor\\_desempeño](http://issuu.com/guerrerortiz/docs/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeño).
- Candelas, C.O., Gurruchaga, M.E., Mejías, A. y Flores, L.C. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil Universitaria: un estudio de caso en una institución

- Mexicana. *Iberoamerican Journal of Industrial Engineering, Florianópolis, SC, Brasil*, 5(9), 261-274.
- Cerda, J. (2011). *Elementos de la investigación científica*. Bogotá: Magisterio.
- Churchill, G. y Surprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19(4), 491-504.
- Clemenza, C., Ferrer, J. y Pelekais, C. (2005). La calidad como elemento competitivo en las Universidades. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 6(14), 55-83.
- Contreras, O. y otros. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- De león, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de investigación*, N° 57 Pp. 69-97
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13(2), 203-214. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm).
- Fernández, J.E., Fernández, S., Alvarez, A. y Martinez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13(2), 203-214. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm).
- Flores, J. (2005). Encuesta sobre la Satisfacción Estudiantil. *Revista eléctrica de investigación docencia creativa*, vol, 1, 29-37.
- Fornell C. (1992). A national customer Satisfaction Barometer [Barómetro nacional de satisfacción del consumidor]. *Journal of Marketing*, 56 (1), 6-21. Recuperado de la base de datos ProQuest Psychology Journals.
- Gento, S. y Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Revista El Aula: Práctica y Reflexión*. Recuperado de

[http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol12num2/articulo\\_2.pdf](http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol12num2/articulo_2.pdf).

- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González López, I. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: Aplicación práctica de un análisis factorial. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 83-96.
- Guerrero, B. (1998). *Estilos de enseñanza y formación profesional docente en educación superior en Venezuela*. Trabajo de Ascenso a docente titular (inédito). Universitario de los Teques.
- Hernández, R., Fernández, C., Y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ta ed. México. Mc Graw-Hill.
- Jiménez, A., Terriquez, B. y Robles, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 2(6), 46-56.
- Kinichi, A. y Kreitner, R. (2003). *Comportamiento Organizacional*. México: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Brevarios. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación Vol. XXIV*, N° 46, marzo 9-25.
- Martínez-Tur, V., Zurriaga, R., Luque, O. y Moliner, C. (2005). Efecto Modulador del tipo de segmento en la predicción de la Satisfacción del Consumidor. *Psicothema*, 17 (02), 281-285.

- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Petearson y H. Walberg (Comp.). *Research on teaching: Concepts, Fidings and Implications*. Berkeley: CA McCuthan.
- Mejías, A. y Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Monterola, C. (2002). Enseñar a enseñar. Escuela de educación. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de <http://www.cena.mec.org.0c/estierra/dpto./eventos/memo3.htm:consulta>.
- Morales, V. y Hernández, A. (2004). Calidad y satisfacción de los servicios: conceptualización. *EF y Deportes, Revista Digital* 73, Junio 2. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd73/calidad.htm>.
- Mosston, M. (1978). La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, F. (2002). Alternativas pedagógicas para acortar la brecha entre el currículo real y el formal. Tesis Doctoral: Santa Clara, Cuba.
- Oliver, R. (1993). Cognitive, Affective and Attribute Bases of the Satisfaction Response [Las bases cognitivas, afectivas y de atribución de la respuesta de satisfacción]. *The Journal of Consumer Research*, 20 (3), 418-430.
- Oliver, R. y De Sarbo, W. (1988). Response Determinants in Satisfaction Judgments [Respuestas determinantes en los juicios de satisfacción]. *The Journal of Consumer Research*, 14 (4), 495-507.
- Osorio, M.C. y Parra, L.P. (2015). La satisfacción escolar en los estudiantes del primer año de la carrera de Médico Cirujano. *Inv Ed Med*. 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.002>.

- Pérez, R. (1994). Preservice teachers construct a View on teaching and learning Styles. *Action in Teacher Education*, 28(4) 68-76.
- Pichardo, M. C., García, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).  
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no1>.
- Pinelo, F.T. (2008). Estilos de Enseñanza de los Profesores de la Carrera de Psicología. *Remo*, 5(13). Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a05.pdf>.
- Piña, T. (2004). Estrategias de superación desde visiones de educación permanente para los profesores de educación física de Saltillo, Coahuila, México. Tesis doctoral. Tribunal Central de Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, Cuba.
- Salinas, A. y Martínez, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre estudiantes universitarios. La unidad académica multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Sociotam*, 17(1), 163-192.
- Salinas, A., Morales, J.A. y Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronómica y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31(4), 39-55.
- Salmerón, M.I. (2011). Estilos de enseñanza y funciones del profesorado. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires - Año 16 - N° 156. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd156/estilos-de-ensenanza-y-funciones-del-profesorado.htm>.
- Sánchez. H. y Reyes, C. (2006). Metodología y Diseños de la Investigación Científica. Lima: URP.

- Saraiva, M. (2008). La calidad y los "clientes" de la enseñanza superior Portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41-54.
- Swam, J. E., Trawick, I. F. y Carroll, M. G. (1982). *Satisfaction related to predictive, desired expectations: A field study*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Tse, D., Nicosia, F. y Wilton, P. (1990). Consumer satisfaction as a process. *Psychology y Marketing*, 7, 177-193.
- Villarruel, M. (2010). Calidad en la educación superior: Un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los Centros educativos de América. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118.
- Westbrook, R. y Reilly, M. (1983). Value percept disparity: An alternative to the disconfirmation of expectations theory of consumer satisfaction. *Advances in Consumer Research*, 10, 15-22.
- Yi Y. y La S. (2004). What influences the relationship between Customer Satisfaction and repurchase intention? [¿Qué influye en la relación entre la satisfacción del consumidor y la intención de recompra?]. *Psychology & Marketing*, 21 (5), 351-373. Recuperado de la base de datos ProQuest Psychology Journals.
- Yzaguirre, L.E. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 421-431.
- Zaragoza, J. (2003). Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. España.

## **Apéndices**

### Apéndice A. Escala Sobre Estilos de Enseñanza (ESSE)

Sexo: ..... Edad: ..... ciclo: ..... Mención:

.....

A continuación te presentamos un conjunto de enunciados y/o actividades, léelos con detenimiento y posteriormente responde con qué frecuencia se dan cada uno de ellos.

Para responder utiliza los siguientes criterios:

5. Siempre.

4. Muchas veces.

3. Regularmente.

2. Pocas veces.

1. Nunca.

¡¡¡Agradecemos tu respuesta sincera y gracias por tu colaboración!!!

Afirmaciones	1	2	3	4	5
1. El verdadero aprendizaje es aquel que se produce a través de un proceso de descubrimiento del estudiante					
2. Favorecer la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los otros					
3. Valorar positivamente las aportaciones del estudiante					
4. Los estudiantes, llegarán a los conocimientos a través de la experiencia, de la búsqueda y el razonamiento.					
5. El principal fin de la evaluación es calificar a los estudiantes					
6. Hay que fomentar actividades que requieran cooperación y colaboración					
7. El docente debe ser original e imaginativo					
8. Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de trabajar con diferentes materiales y bajo diferentes condiciones					
9. La enseñanza debe girar en torno al profesor					
10. Importante potenciar la autodeterminación y al autocontrol del estudiante					



11. La evaluación es el único indicador fiable de la calidad del aprendizaje					
12. La relación estudiantes- profesores deben regular la vida en la universidad					
13. Es importante que el estudiante sienta como propias las metas propuestas por el grupo					
14. Hay que favorecer las relaciones interpersonales de los estudiantes					
15. Los padres deben participar en la elaboración de los fines educativos de la formación del estudiantes					
16. Fomentar la aportación de ideas nuevas					
17. Los objetivos deben tener en cuenta las necesidades e intereses del estudiante					
18. La enseñanza debe ajustarse al interés de cada estudiante.					
19. La participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje le motiva a perseguir los objetivos fijados					
20. El profesor debe poner más énfasis en el dominio de conocimientos que en la adquisición de actitudes					
21. Es mejor que los estudiantes se agrupen por su mayor o menor aptitud					
22. El trabajo en grupo provoca la dispersión en el estudiante y por tanto el aprendizaje superficial					
23. Es fundamental estimular a los estudiantes para que aprendan por sí mismos					
24. Hay que mantener niveles elevados de rendimiento académico y tener poca tolerancia con aquellos que rinden menos de lo esperado					
25. Se deben relacionar los conocimientos de unas materias con otras cuantas veces sea posible					
26. Cuando un discente fracasa en una tarea es importante estimularle a repensar la actividad y formular nuevas alternativas de trabajo					
27. Lo importante es que cada estudiante intervenga en la búsqueda, discusión, consulta, aunque esto conlleve más tiempo					

28. Es más importante la enseñanza de técnicas de estudio y de investigación que la transmisión de un cuerpo de conocimiento					
29. Es importante utilizar los agrupamientos de los estudiantes como vía para favorecer la participación en procesos de aprendizaje					
30. El docente debe provocar la reflexión					
31. Es necesario motivar a los estudiantes a aprender de forma autónoma					

## Apéndice B. Evaluación de la Satisfacción Académica de los Estudiantes

De acuerdo a la siguiente escala, elije la opción que mejor refleje tu punto de vista.

(1) Sin importancia (2) Poco importante (3) Importante (4) Muy importante (5)

Fundamental

Ítems primera parte	1	2	3	4	5
1. ¿Qué tan importante consideras el contenido de la unidad de aprendizaje?					
2. ¿Qué tan importante es la Metodología: las actividades y los materiales didácticos que ayudan a entender el contenido de la unidad de aprendizaje?					
3. ¿Qué tan importante es la Infraestructura disponible: Instalaciones, equipos y mantenimiento de aulas, baños, áreas verdes, etc.?					
4. ¿Qué tan importante es el desempeño de los profesores?					
5. ¿Qué tan importante consideras tu desempeño como estudiante?					

Segunda parte: Desempeño

Por favor evalúa la unidad de aprendizaje de acuerdo a la escala indicada.

Elije la opción que mejor refleje tu punto de vista, esta vez indica tu nivel de satisfacción o insatisfacción.

(1) Muy insatisfecho (2) Insatisfecho (3) Poco satisfecho (4) Satisfecho (5) Muy satisfecho

Ítems segunda parte	1	2	3	4	5
1. ¿Se explicaron claramente los objetivos de la unidad de aprendizaje?					
2. ¿Se cumplieron los objetivos establecidos?					
3. ¿Se comprendió el contenido de la unidad de aprendizaje y el uso del material didáctico?					
4. ¿El contenido de la unidad de aprendizaje es relevante y aplicable en mi					

programa académico?					
5. ¿La duración de la unidad de aprendizaje fue la adecuada (horas por semana)?					

Ítems	1	2	3	4	5
6. Trabajos, prácticas de laboratorio y tareas durante la unidad de aprendizaje.					
7. Cuadernos de trabajos y ejercicios.					
8. Discusiones en clase, propiciación la participación de los alumnos.					
9. Material audiovisual (videos, presentaciones, etc.)					
10. Bibliografía disponible para lograr los objetivos de la unidad de aprendizaje					

Ítems	1	2	3	4	5
11. ¿Las instalaciones (aulas, sillas, iluminación, áreas verdes, baños) fueron adecuadas?					
12. ¿Los laboratorios son adecuados para la realización de las prácticas?					
13. ¿El equipo usado (de laboratorio y de cómputo/proyectores) cumplió con las necesidades de la unidad de aprendizaje?					
Ítems	1	2	3	4	5
14. ¿Mostró conocimiento y dominio del tema?					
15. ¿Presentó el contenido de la unidad de aprendizaje de manera clara?					
16. ¿Promovió la discusión y el diálogo para enriquecer los temas?					
17. ¿Respondió a las preguntas de manera adecuada?					
18. ¿Manejó de manera efectiva las dinámicas de grupo/solución de tareas y exámenes?					
19. ¿El profesor asistió a clases puntualmente siempre?					

20. ¿Mantuvo al grupo interesado y enfocado en los temas de la unidad de aprendizaje?					
21. Si pudiera escoger, ¿volvería a tomar otra unidad de aprendizaje con el mismo profesor?					
22. ¿El uso de tiempo efectivo de clases, por parte del profesor fue el adecuado?					
23. ¿La apariencia y el comportamiento del profesor fueron adecuados?					
Ítems	1	2	3	4	5
24. En cuanto a la motivación ¿las actividades fueron interesantes?					
25. ¿Asistí a clases puntualmente siempre?					
26. ¿Cumplí con todas las tareas y trabajos necesarios durante la unidad de aprendizaje?					
27. ¿Dediqué tiempo extra clase a repasar y estudiar los temas de la unidad de aprendizaje?					
28. Para el logro de los objetivos, ¿la bibliografía empleada fue consultada regularmente?					
29. ¿Hice uso de las tecnologías de la información disponibles, como es equipo de cómputo, Internet, acceso a bibliografía en línea, etc.?					
30. ¿El uso de tiempo efectivo de clase, fue adecuado?					

### Apéndice C. Matriz de Consistencia

#### Estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional De Educación

#### Enrique Guzmán y Valle - Chiclayo

Preguntas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología	Instrumentos
¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?	Analizar la relación que existe entre estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• V1 = Estilos de enseñanza</li> <li>• Dimensiones</li> <li>• Estilo reflexivo</li> <li>• Estilo cooperador</li> <li>• Estilo académico</li> <li>• Estilo individualizador</li> <li>• Estilo innovador</li> <li>• Estilo indagador</li> </ul>	Enfoque de investigación  Cuantitativa	Escala de estilos de enseñanza de (ESSE) González, López Y Pinojuste (2013)
¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo reflexivo y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle? ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la	Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo reflexivo y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Establecer la relación	Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo reflexivo y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• V2 = satisfacción académica</li> </ul> Dimensiones <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción del estudiante</li> <li>• Unidad de aprendizaje</li> <li>• Actividades y materiales</li> </ul>	Tipo de investigación  Descriptiva Investigación básica  Diseño de investigación  Correlacional Transeccional	Respuesta a los ítems del Cuestionario de evaluación de satisfacción académica

<p>dimensión Estilo cooperador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle? ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo académico y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle? ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo individualizador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle? ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la</p>	<p>existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo cooperador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo académico y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo individualizador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Establecer la relación</p>	<p>Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo cooperador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo académico y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo individualizador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de</p>	<p>didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura</li> <li>• Desempeño del profesor</li> </ul>	<p>Muestra</p> <p>La muestra estará constituida por 125 estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa N° 093 Manuela Felicia Gómez, La Victoria</p>	
--	--	---	---	---	--

<p>dimensión Estilo innovador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle? ¿Qué relación existe entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo indagador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo innovador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Establecer la relación existente entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo indagador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p>Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo innovador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo. Existe una relación estadísticamente significativa entre estilos de enseñanza y la dimensión Estilo indagador y satisfacción académica en estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle-Chiclayo</p>			
---	---	---	--	--	--