

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Didáctica docente y satisfacción de los estudiantes de maestría, mención

Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle, 2016-II

Presentada por

Malacosqui CAMPÓN CHUQUI

ASESOR

William Alberto HUAMANI ESCOBAR

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

Lima - Perú

2021

**Didáctica docente y satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia
Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle,
2016-II**

A Antolina, mi madre, mi guía, mi inspiración, mi
ángel guardián; por estar siempre conmigo, a pesar
de su ausencia física.

A Giovana, mi amiga, mi compañera, mi
confidente, mi adoración; por su apoyo
incondicional.

Reconocimiento

A mi asesor Dr. William Alberto Huamaní Escobar por su incondicional apoyo y orientación en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

A la Dra. Maura Alfaro Saavedra por sus invalorable y acertadas sugerencias durante el desarrollo de la presente tesis.

A los todos los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, que generosamente brindaron sus valiosas opiniones en este el trabajo de investigación.

Tabla de Contenidos

Carátula.....	i
Título	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento	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: General y Específicos	5
1.2.1 Problema general.	5
1.2.2 Problemas específicos.....	5
1.3 Objetivos: General y Específicos	5
1.3.1 Objetivo general.	5
1.3.2 Objetivo específicos.	5
1.4 Importancia y Alcance de la Investigación.....	6
1.4.1 Importancia de la investigación.....	6
1.4.2 Alcance de la investigación.	7
1.5 Limitaciones de la Investigación	7
Capítulo II. Marco Teórico	8
2.1 Antecedentes del Estudio	8

2.1.1 Antecedentes internacionales.	8
2.1.2 Antecedentes nacionales.	11
2.2 Bases Teóricas	15
2.2.1 Didáctica docente.	15
2.2.2 Satisfacción de los estudiantes.	68
2.3 Definición de Términos Básicos.....	76
Capítulo III. Hipótesis y Variables	81
3.1 Hipótesis: General y Específicas	81
3.1.1 Hipótesis general.	81
3.1.2 Hipótesis específicas.....	81
3.2 Variables.....	81
3.2.1 Variable 1.	81
3.2.2 Variable 2.	82
3.3 Operacionalización de Variables	82
3.3.1 Operacionalización de la variable 1.....	82
3.3.2 Operacionalización de la variable 2.....	83
Capítulo IV. Metodología.....	84
4.1 Enfoque de Investigación	84
4.2 Tipo de Investigación	84
4.3 Diseño de Investigación	84
4.4 Población y Muestra	85
4.4.1 Población.	85
4.4.2 Muestra.	86
4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	87
4.5.1 Técnicas.....	87

4.5.2 Instrumentos.....	88
4.6 Tratamiento Estadístico	89
4.6.1 Tratamiento estadístico a nivel descriptivo.....	90
4.6.2 Tratamiento estadístico a nivel inferencial.....	90
4.6.3 Procedimiento.....	90
Capítulo V. Resultados.....	96
5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	96
5.1.1 Validez de los instrumentos.....	96
5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos.....	97
5.2 Presentación y Análisis de los Resultados.....	97
5.2.1 Nivel descriptivo.....	98
5.2.2 Nivel inferencial.....	105
5.3 Discusión	116
Conclusiones.....	121
Recomendaciones	123
Referencias	125
Apéndices	133
Apéndice A. Matriz de Consistencia	134
Apéndice B. Instrumentos de Recolección de Información	136
Apéndice C. Opinión de Expertos	141

Lista de Tablas

Tabla 1. Principales métodos didácticos para el desarrollo de competencias	29
Tabla 2. Clasificación de los materiales didácticos según el medio o canal de percepción	47
Tabla 3. Tipos de evaluación en la enseñanza universitaria.....	50
Tabla 4. Técnicas e instrumentos de evaluación en la enseñanza universitaria	56
Tabla 5. Operacionalización de la variable 1	83
Tabla 6. Operacionalización de la variable 2	83
Tabla 7. Estudiantes matriculados en el periodo 2016-II, según La Oficina Central de Registro de la UNE.....	86
Tabla 8. Valores de los niveles de validez.....	91
Tabla 9. Valores de los niveles de confiabilidad.....	92
Tabla 10. Nivel de relación según coeficiente de correlación.....	95
Tabla 11. Validez de los cuestionarios sobre didáctica docente y satisfacción de los estudiantes, mediante opinión de expertos	96
Tabla 12. Confiabilidad de los cuestionarios sobre didáctica docente y satisfacción de los estudiantes, mediante el método Alfa de Cronbach	97
Tabla 13. Variable: Didáctica docente	98
Tabla 14. Dimensión 1: Planificación docente.....	99
Tabla 15. Dimensión 2: Desarrollo docente	100
Tabla 16. Dimensión 3: Evaluación docente.....	101
Tabla 17. Variable: Satisfacción de los estudiantes	102
Tabla 18. Dimensión 1: Satisfacción con la labor del docente.....	103
Tabla 19. Dimensión 2: Satisfacción con la planificación de la asignatura	104
Tabla 20. Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov(a).....	105
Tabla 21. Tabla de contingencia: Didáctica docente * Satisfacción de los estudiantes	109

Tabla 22. Tabla de contingencia: Planificación docente * Satisfacción de los estudiantes	111
Tabla 23. Tabla de contingencia: Desarrollo docente * Satisfacción de los estudiantes...	113
Tabla 24. Tabla de contingencia: Evaluación docente * Satisfacción de los estudiantes .	115

Lista de Figuras

Figura 1. Diseño de investigación descriptivo-correlacional utilizado	85
Figura 2. Variable: Didáctica docente	98
Figura 3. Dimensión 1: Planificación docente.....	99
Figura 4. Dimensión 2: Desarrollo docente.....	100
Figura 5. Dimensión 3: Evaluación docente.....	101
Figura 6. Variable: Satisfacción de los estudiantes	102
Figura 7. Dimensión 1: Satisfacción con la labor del docente	103
Figura 8. Dimensión 2: Satisfacción con la planificación de la asignatura.....	104
Figura 9. Nivel de significancia o significación ($\alpha = 0,05$).....	107

Resumen

En esta investigación, el objetivo principal fue determinar el nivel de relación existente entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016-II. Tiene un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional; con un diseño no experimental, transversal. La muestra estuvo constituida por 51 estudiantes con asistencia regular, matriculados en el segundo ciclo, durante el periodo 2016-II, de maestría en ciencias de la educación, mención docencia universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina). Se utilizó como técnica la encuesta, mediante la cual se aplicó dos cuestionarios para la recolección de información: Un cuestionario sobre didáctica docente y otro sobre satisfacción de los estudiantes. La validez de contenido de ambos cuestionarios fue a través de la Opinión de Expertos, con resultados de excelente (aplicable); y la confiabilidad realizados mediante el método de Alfa de Cronbach, con resultados de 0.940 para la didáctica docente y 0.976 para la satisfacción de los estudiantes, lo que implica un elevado nivel de confiabilidad. Los resultados nos han permitido concluir que existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016-II; con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,839, que representa un nivel de correlación positiva considerable entre las variables.

Palabras clave: didáctica docente, satisfacción de los estudiantes.

Abstract

In this research, the main objective was to determine the level of relationship between teaching didactics and the satisfaction of master's students, mention University Teaching of the National University of Education Enrique Guzman y Valle, 2016-II. It has a quantitative, descriptive-correlational approach; with a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 51 students with regular attendance, enrolled in the second cycle, during the 2016-II period, of master's degree in educational sciences, mention in university teaching at the Graduate School of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle (Headquarters-La Molina). The survey was used as a technique, through which two questionnaires were applied in order to collect information: a questionnaire on teaching didactics and another one on students' satisfaction. The content validity of both questionnaires was through the Experts Opinion, with excellent results (applicable); and the reliability carried out using the Cronbach's Alpha method, with results of 0.940 for teaching didactics and 0.976 for the students' satisfaction, which implies a high level of reliability. The results allowed us to conclude that there is a significant relationship between teaching didactics and the satisfaction of master's students, mentioning university teaching at the National University of Education Enrique Guzman y Valle, 2016-II; with a correlation coefficient according to Spearman's Rho of 0.839, which represents a considerable positive correlation level between the variables.

Keywords: teaching didactics, students' satisfaction.

Introducción

Los estudiantes que cursan maestría en educación, mención docencia universitaria en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, son de distintas carreras profesionales. Es decir, existe un gran número de estudiantes que son profesionales que no han estudiado la carrera de educación y, trabajan como docentes de materias específicas en distintas universidades. Esta realidad, hace que tengan una gran expectativa sobre la didáctica del docente de maestría que lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, se desarrolló este trabajo de investigación con la finalidad de determinar el nivel de relación existente entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

El presente trabajo de investigación tiene la siguiente estructura:

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema. Es decir, se describe el problema, se formula el problema (general y específicos), se plantea los objetivos (general y específicos) y se expone la importancia, los alcances de la investigación y las limitaciones de la investigación.

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico. Es decir, se expone los antecedentes del estudio, las bases teóricas y la definición de términos básicos.

En el capítulo III, se propone las hipótesis y variables. Es decir, se plantea las hipótesis (general y específicas), las variables y la operacionalización de variables.

En el capítulo IV, se desarrolla la metodología de investigación. Es decir, se expone el enfoque de Investigación, el tipo de investigación, el diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el

tratamiento estadístico (tratamiento estadístico a nivel descriptivo, tratamiento estadístico a nivel inferencial y procedimiento).

En el capítulo V, se presentan los resultados. Es decir, se muestra la validez y confiabilidad de los instrumentos, se presenta los resultados del análisis estadístico (a nivel descriptivo y a nivel inferencial) y su respectiva discusión.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias y apéndices (matriz de consistencia, instrumentos de recolección de información y opinión de expertos).

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Determinación del Problema

La didáctica docente (actuación didáctica del docente) es un “aspecto esencial e importante para optimizar la calidad de la enseñanza a nivel universitario. No se concibe un docente que carezca de didáctica para lograr aprendizajes esperados o que la didáctica no esté logrando un aprendizaje óptimo en los estudiantes” (Fuentes, 2010, p. 8). En ese sentido, Zabalza (2011) manifestó:

Lo que la Universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos. No se trata de sustituir su propio protagonismo en el aprendizaje sino de optimizar su capacidad. Con nosotros deberían poder hacer cosas que no podrían hacer, harían peor o tardarían más en lograr por ellos mismos. Eso es justamente lo que justifica nuestra actuación como docentes y el punto que centra nuestros compromisos. Eso debería ser, en definitiva, la docencia de calidad. (p. 215)

A nivel mundial, la educación superior universitaria desempeña un papel trascendental en el desarrollo de las sociedades y sus economías. Existiendo gran preocupación por una educación universitaria de calidad, acorde con la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En concordancia con ello, en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, celebrada del 5 al 8 de julio de 2009 en la Sede de la UNESCO en París, se estableció:

Nuestra capacidad para alcanzar los objetivos de la educación para todos dependerá de nuestra capacidad para enfrentarnos con la escasez mundial de docentes. La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el

empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. Este objetivo exigirá nuevos enfoques, como por ejemplo el uso del aprendizaje abierto y a distancia y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). (UNESCO, 2010, p. 3)

En América Latina, en la *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, realizada del 11 al 14 de junio de 2018 en Córdoba-Argentina, se señaló:

La educación superior está inmersa en valoraciones éticas, por ello sociedad y educación se articulan en una construcción indisoluble del pensamiento social y complejo que se expresa a través de los objetivos de desarrollo sostenible, y particularmente con el objetivo 4, de la Agenda de Educación 2030 de la UNESCO. Este objetivo “garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Entonces, la dinámica del pensamiento social orienta la discusión sobre educación superior bajo las consideraciones del pensamiento sostenible con enfoques multidisciplinarios y dimensiones que definen su actuación pedagógica, en términos de la gratuidad, la equidad, la calidad, el aprendizaje pertinente y efectivo, la accesibilidad, la empleabilidad, la igualdad de género, el reconocimiento a la diferencia, el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos para promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2018, p. 20)

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) a través de la Ley Universitaria núm. 30220 “promueve el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la

investigación y de la cultura” (p. 5). En concordancia con ello, “los docentes universitarios tienen como funciones la investigación, el mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza, la proyección social y la gestión universitaria, en los ámbitos que les corresponde” (p. 36).

En la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE EGYV), el reglamento general vigente señaló, que la universidad tiene como finalidad proporcionar “formación pedagógica, humanística, científica, tecnológica y artística; con una visión intercultural, de acuerdo con la demanda educativa diversa y compleja de nuestro país” (p. 10). En ese sentido, en este mismo reglamento, se estableció que las funciones del docente de posgrado (maestría) de la UNE EGYV son: “la investigación, el mejoramiento continuo y permanente de la enseñanza, la proyección social y la gestión universitaria” (p. 78).

Los estudiantes que cursan maestría en educación, mención docencia universitaria en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, son de distintas carreras profesionales. Es decir, existe un gran número de estudiantes que son profesionales que no han estudiado la carrera de educación y, trabajan como docentes de materias específicas en distintas universidades. Esta realidad, hace que tengan una gran expectativa sobre toda la actuación didáctica del docente que lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las diferentes causas que pueden estar afectando la actuación didáctica del docente de maestría, hemos detectado las siguientes: falta de motivación y falta de capacitación permanente de los docentes. Sin embargo, las deficiencias en las competencias didácticas del docente son las que inciden notablemente en la percepción que tienen los estudiantes respecto de la actuación de sus docentes; que están básicamente relacionadas con: la planificación, metodología (técnicas y estrategias de enseñanza) y

evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (técnicas e instrumentos de evaluación y reflexión).

Las consecuencias que pueden acarrear las deficiencias en la actuación didáctica del docente de maestría son diversas, hemos detectado las siguientes: descontento y deserción de los estudiantes. Sin embargo, la poca satisfacción o insatisfacción de los estudiantes de maestría, como un indicador de calidad, incidirá negativamente en la calidad de enseñanza que oferta la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

En ese sentido, “la satisfacción del estudiante es descrita 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”. (Zas, como se citó en Urure, Campos, Ventura, Curasi y Gomez, 2014, p. 128)

De continuar estas deficiencias en la actuación didáctica del docente de maestría, se cree que la satisfacción de los estudiantes bajará considerablemente hasta que se sientan poco o nada satisfechos con la calidad de enseñanza que oferta la Escuela de Posgrado y por ende la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Es por ello, que el problema consiste en que no se ha determinado la existencia de una relación directa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría.

Los serios efectos de las deficiencias en la actuación didáctica del docente de maestría (didáctica docente), hacen necesario determinar la existencia de una relación con la satisfacción de los estudiantes. De existir tal relación, la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, podrá desarrollar estrategias de capacitación didáctica continua a sus docentes, que les permitirá mejorar significativamente la calidad de enseñanza que imparten.

1.2 Formulación del Problema: General y Específicos

1.2.1 Problema general.

PG. ¿Existe relación entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?

1.2.2 Problemas específicos.

PE1. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?

PE2. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?

PE3. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?

1.3 Objetivos: General y Específicos

1.3.1 Objetivo general.

OG. Determinar el nivel de relación existente entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

1.3.2 Objetivo específicos.

OE1. Establecer la relación existente entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

OE2. Establecer la relación existente entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

OE3. Establecer la relación existente entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

1.4 Importancia y Alcance de la Investigación

Este trabajo de investigación tiene una importancia teórica, práctica y metodológica; y también un alcance espacial, temporal, temático e institucional. Los cuales se describen en los apartados que continúan.

1.4.1 Importancia de la investigación.

Importancia teórica. Con el presente trabajo de investigación estamos contribuyendo en el conocimiento de los niveles de relación existente entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Importancia práctica. Los resultados de este trabajo de investigación podrían servir a las autoridades de la Escuela de Postgrado en la toma de decisiones, para mejorar la calidad de la enseñanza. Con esta información las autoridades competentes deberían capacitar a sus docentes, para que cubran las expectativas de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria.

Importancia metodológica. El presente trabajo de investigación es de suma importancia, porque las técnicas y los instrumentos utilizados podrían servir de guía a investigadores interesados en la elaboración de otras de investigaciones relacionadas con el tema.

1.4.2 Alcance de la investigación.

En cuanto a los alcances de este trabajo de investigación tenemos:

- *Alcance espacial:* Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina).
- *Alcance temporal:* Año 2016.
- *Alcance temático:* Didáctica docente y satisfacción de los estudiantes.
- *Alcance institucional:* Fundamentalmente docentes y estudiantes.

1.5 Limitaciones de la Investigación

En el desarrollo del presente trabajo investigación se ha presentado algunas limitaciones, que han condicionado en cierta medida la realización del mismo, dentro de las más importantes tenemos:

- Información bibliográfica limitada en las bibliotecas de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Sobre todo, la referida a didáctica universitaria (pregrado y posgrado), a la fecha, en las bibliotecas, solo existe un texto especializado de didáctica universitaria, el cual ha sido publicado año 2001. En general, en el Perú, muy poco se ha tratado la didáctica docente en el nivel universitario. En la actualidad existen autores europeos (españoles), que tratan el tema y publican artículos y libros al respecto.
- La población y muestra del presente trabajo de investigación, solamente está conformada por los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina). No se ha considerado a los estudiantes de las Sedes Itinerantes, debido fundamentalmente al factor económico, ya que este trabajo de investigación es costado en su totalidad por el propio tesista.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes del Estudio

Los antecedentes internacionales y nacionales más relevantes que, directa o indirectamente se relacionan con este trabajo de investigación son detallados en los siguientes apartados:

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Surdez, Sandoval y Lamoyi (2018) en su investigación: *Satisfacción Estudiantil en la Valoración de la Calidad Educativa Universitaria*, realizada en una universidad estatal del sur de México. Tuvieron como finalidad determinar la satisfacción de los estudiantes de tres programas de pregrado: ciencias económico administrativas, ingeniería y arquitectura; respecto de algunos elementos de calidad universitaria: proceso de enseñanza-aprendizaje, trato respetuoso, infraestructura y autorrealización. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, transeccional. La población estuvo conformada por 7676 estudiantes. Utilizaron como instrumento de recolección de información un cuestionario tipo Likert, con un coeficiente de confiabilidad de según Alfa de Cronbach de 0,840. Los resultados encontrados permitieron concluir: “La mayoría de los participantes experimenta insatisfacción con algún elemento de calidad educativa y una cuarta parte siente total insatisfacción” (p. 21).

Álvarez, Chaparro y Reyes (2015) en su investigación: *Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos Brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca*. Establecieron como objetivo elaborar un diagnóstico de satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos de las Instituciones de Educación Superior en el Valle de Toluca, México. El estudio fue de corte cuantitativo, descriptivo, transversal no experimental. La muestra estuvo constituida por 437 estudiantes del Nivel Superior, inscritos en diferentes instituciones tanto públicas como privadas del

Valle de Toluca. Utilizaron como instrumento de recojo de datos a un cuestionario con escala tipo Likert, con un coeficiente de confiabilidad de según Alfa de Cronbach de 0,922. Los resultados descubiertos posibilitaron concluir:

Las variables donde se encuentran mayormente satisfechos son: *Habilidad para la Enseñanza de los Docentes* y *Nivel de Autorrealización de Estudiantes*. En cambio, las variables *Infraestructura* y *Servicios Administrativos* obtuvieron niveles de satisfacción inferior. La prueba Chi Cuadrado confirma diferencias significativas entre universidades públicas y privadas. (p. 5)

Verdugo, Agurto y Montesdeoca (2015) en su tesis de pregrado: *Satisfacción de los Estudiantes de la Carrera de Enfermería Relacionada con el Desempeño Docente Cuenca 2014*. Fijaron como objetivo determinar la satisfacción de los estudiantes de la carrera de enfermería en función al desempeño docente. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo. La población estuvo conformada por 901 estudiantes matriculados de primero a noveno ciclo en el periodo académico para el año 2014, en la carrera de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Aplicaron como técnica de recolección de datos de campo una encuesta de satisfacción estudiantil. El análisis y discusión de los resultados encontrados posibilitaron concluir:

Si bien los porcentajes de satisfacción con varios de los indicadores propuestos en las encuestas aplicadas, son los predominantes en las respuestas brindadas, existe un rango muy significativo de estudiantes encuestados que juzgan falentes, por diversas razones, factores tales como la preparación académica que se oferta en la Escuela, el grado de consideración que se tiene en la práctica antes las necesidades estudiantiles de los alumnos de pregrado de la carrera, las herramientas pedagógicas aplicadas durante los procesos de aprendizaje, el grado de seguridad en cuanto al ambiente universitario, la infraestructura con la que se cuenta en la

Escuela, la disponibilidad de instrumentales para prácticas por estudiante, el equipamiento de los laboratorios, entre otros factores que han sido detallados con anterioridad en el análisis y tabulación de los resultados. (p. 77)

Pereira (2014) en su tesis doctoral: *Educación Superior Universitaria: Calidad Percibida y Satisfacción de los Egresados*, realizada en una universidad pública española (Universidad de A Coruña). Estableció como finalidad el desarrollo y validación efectiva de una escala de medida de la calidad concebida por los egresados, es decir, buscó determinar la calidad percibida por los egresados y en relación a ella, establecer la satisfacción global de los mismos. La muestra estuvo compuesta por 744 egresados de la Universidad de A Coruña en el curso académico 2008-2009, mediante un muestreo aleatorio simple. Utilizó como instrumento de recojo de datos de campo un cuestionario con una escala de 1 a 10 y un coeficiente de confiabilidad según Alfa de Cronbach mayor a 0.72 para todas las dimensiones. Los resultados hallados permitieron concluir:

El egresado percibe un determinado nivel de calidad global de la institución, al tiempo que prueban que ese juicio global viene dado por la evaluación de distintas dimensiones, las cuales son diferentes entre sí. Asimismo, puede constatar que la calidad percibida y la satisfacción se hallan estrechamente ligadas, en forma de relación causal directa de la primera sobre la segunda. O sea, que la escala que ha surgido con esta investigación presenta tres hallazgos valiosos. En primer lugar, hemos validado la idea de que el egresado del servicio de educación universitaria percibe un único nivel de calidad de la institución en la que ha cursado sus estudios, lo que se ha dado en llamar calidad percibida global. En segundo lugar, hemos validado igualmente que esa evaluación viene dada por medio de la puesta en juego de un set o conjunto de dimensiones que el egresado percibe como constitutivas de calidad. Y en tercer lugar, hemos demostrado una relación causal

directa y fuerte entre la calidad percibida por el egresado y su satisfacción global.
(pp. 219-2020)

Martínez, Martínez, Buquet, Díaz y Sánchez (2012) en su investigación:

Satisfacción de los Estudiantes de Medicina con el Desempeño de sus Docentes: Género y Situaciones de Enseñanza, realizada en la UNAM, ciudad de México. Tuvieron como objetivo examinar el impacto que el sexo de los docentes y estudiantes, pudiera tener sobre la evaluación docente. La muestra estuvo constituida por 505 grupos/docentes de siete de las asignaturas básicas impartidas, durante el ciclo académico 2007 a 2008, que cursaban el Plan Único de Estudios de la carrera de médico cirujano, en la Facultad de Medicina de la UNAM. Utilizaron como instrumento para evaluar el desempeño de los docentes “El Cuestionario de Opinión para la Evaluación Docente”. Los resultados mostraron que “el género de docentes y estudiantes, así como el tipo de asignatura o situación docente, son importantes factores que intervienen en la valoración por parte de los estudiantes, del desempeño docente mediante instrumentos de opinión” (p. 64); y permitieron concluir:

Las evaluaciones de los profesores se ven influenciadas por factores diferentes, a la sola eficacia docente. Se deben considerar estos factores cuando a partir de cuestionarios de estudiantes, contestados de manera anónima, se toman decisiones buscando incidir en el mejoramiento de la docencia. (p. 64)

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Reyes (2019) en su tesis de maestría: *Desempeño de los Docentes de Maestría en Enfermería y su Relación con el Nivel de Satisfacción de los Maestrandos de Enfermería en la UNMSM, Lima – 2017.* Planteó como objetivo determinar la relación existente entre el desempeño de los docentes y el nivel de satisfacción de los estudiantes de maestría en Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La investigación detentó un enfoque cuantitativo, descriptivo correlacional, de corte transeccional. La población

materia de observación estuvo constituida por 33 estudiantes matriculados en la maestría de Enfermería de la Facultad de Medicina, de la UNMSM. Los datos de campo fueron recolectados mediante la técnica de la encuesta, a través de dos escalas tipo Likert modificadas, que van del 1 al 4; las cuales previamente han sido sometidas a pruebas de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach y de validez a través de juicio de expertos mediante la prueba binomial. El análisis y discusión de los resultados posibilitaron concluir:

El desempeño de los docentes de Maestría en Enfermería se relaciona significativamente con el nivel de satisfacción de los maestrandos de enfermería en la U.N.M.S.M (habiéndose encontrado $r=0.62$, y un valor $p<0.05$) lo cual implica de manera positiva en el aprendizaje, preparación y formación de los maestrandos. (p. 76)

Reyes y Valdivieso (2019) en su tesis de maestría: *Desempeño Docente y la Satisfacción de Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Obstetricia de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2018*. Propusieron como objetivo definir la relación que existe entre el desempeño docente y el nivel de satisfacción de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Obstetricia de la Universidad Norbert Wiener. El estudio respondió a un enfoque cuantitativo de nivel explicativo, no experimental correlacional, de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 314 estudiantes del I al VIII ciclo de la Escuela Académico Profesional de Obstetricia. El recojo de información de campo se realizó a través de la técnica de la encuesta, cuyos instrumentos fueron dos cuestionarios los que han sido validados por juicio de tres expertos. Los resultados encontrados permitieron concluir:

El desempeño docente y la satisfacción de los estudiantes se relacionan estadísticamente significativa (Prueba Ji-Cuadro significativo p valor $<0,05$). El

valor del coeficiente de correlación Rho de Spearman igual a 0,999, se llega a la conclusión que existe una correlación positiva perfecta. Esto se traduce, en la medida que mejore el desempeño docente, mayor es la satisfacción de los estudiantes. (p. 57)

Alejo (2015) en su tesis de maestría: *La Orientación Docente, los Medios Didácticos y la Satisfacción de los Estudiantes del I Ciclo en el Curso Desarrollo del Pensamiento Matemático de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la UNMSM – 2015*. Propuso como objetivo establecer las implicancias que generan la orientación docente y los medios didácticos en la satisfacción de los estudiantes del I ciclo en el curso Desarrollo del Pensamiento Matemático. La investigación fue de corte cuantitativo, descriptivo correlacional, de corte transversal. La población materia de estudio estuvo conformada por todos los estudiantes matriculados en el I ciclo del curso de Desarrollo del Pensamiento Matemático de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la UNMSM – 2015. Los datos de campo fueron recogidos mediante la aplicación de tres instrumentos: dos cuestionarios y una escala de Likert; los cuales previamente fueron validados mediante el criterio de tres expertos y sometidos a pruebas de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach. Los resultados indican que existe una relación alta y directamente proporcional entre las variables orientación docente y satisfacción del estudiante; también indica que existe una relación moderada y directamente proporcional entre las variables medios didácticos y satisfacción del estudiante. Los resultados permitieron concluir: “La orientación docente y los medios didácticos tiene implicancias en la satisfacción del estudiante del I ciclo en el curso Desarrollo del Pensamiento Matemático de la Escuela Profesional de Educación de la Facultad de Educación de la UNMSM – 2015” (p. 102).

Urure et al. (2014) en su investigación: *Satisfacción de los Estudiantes con la Calidad de Enseñanza de los Docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Octubre 2013 - Octubre 2014*. Plantearon como finalidad determinar si los estudiantes se sienten satisfechos con la calidad de enseñanza que imparten los docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. El estudio utilizó el método descriptivo, no experimental, de corte transversal. La muestra materia de estudio estuvo conformada por 143 estudiantes del I al X ciclo de la Facultad de Enfermería. El recojo de datos de campo se realizó a través de la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue un cuestionario; el cual ha sido validado por expertos internacionales y aplicado a estudiantes universitarios en México para evaluar la satisfacción académica de los mismos. El análisis y discusión de los resultados posibilitaron concluir:

Los alumnos de la facultad de enfermería de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga “de Ica, se sienten satisfechos con la calidad de enseñanza de los docentes, con un porcentaje de 62,94%, con un promedio ponderado general estimado de 4 de un puntaje del 1 al 5. Se contrasta la hipótesis y se aplicó la prueba estadística de T de Student, aceptándose la hipótesis de investigación (H1). Existiendo todavía un porcentaje y promedio global de diferencia para alcanzar el nivel óptimo de satisfacción con la calidad educativa de 37,06 y 1 respectivamente. (p. 133)

Tolentino (2014) en su tesis de maestría: *Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013-II*. Planteó como objetivo establecer el nivel de relación estadística entre el desempeño didáctico y académico del docente con el grado de satisfacción de los estudiantes del

Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM. La investigación utilizó el método cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional, no experimental, de corte transeccional. La muestra materia de observación estuvo constituida por 60 estudiantes, que representó el total de estudiantes con asistencia regular en la modalidad presencial del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la UNMSM, durante el semestre 2013-II. Los instrumentos que han permitido recolectar la información de campo han sido dos cuestionarios, los cuales fueron validados por juicio de expertos y sometidos a las pruebas de confiabilidad a través del método de Alfa de Cronbach. Los resultados hallados, permitieron concluir:

Se ha establecido la existencia de una relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.920$ entre el desempeño didáctico y académico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el periodo 2013 – II. (p. 119).

2.2 Bases Teóricas

Las variables: *Didáctica docente* y *satisfacción de los estudiantes*, con sus respectivas dimensiones, constituyen la base fundamental de nuestra investigación. Los cuales son desarrollados en los apartados que continúan.

2.2.1 Didáctica docente.

Hablar de didáctica docente en el nivel universitario, implica hablar de didáctica universitaria, por eso, en los apartados que siguen se describe su origen y se dan algunas definiciones importantes.

Origen etimológico y breve recorrido histórico de la didáctica universitaria.

Grisales (2012) en base a una revisión bibliográfica exhaustiva, estableció algunas acotaciones importantes sobre el origen y evolución de la didáctica, que describimos:

El origen etimológico de la palabra didáctica puede hallarse a mediados del siglo XVI, cuando surge el término didáctico. Etimológicamente la palabra didáctico, perteneciente a la enseñanza, es tomada del griego tardío *didaktikó*, el cual se deriva de *didáskō* "yo enseño". Derivada de didáctico, surge la palabra didáctica, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez proviene de *didáskalo* "maestro". Como verbo, viene del verbo griego *didáskein* que significa enseñar, instruir o explicar claramente. Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro.

Si bien, desde la antigüedad se estuvo hablando de la enseñanza, en esa época no se utilizaba el concepto didáctica y mucho menos didáctica universitaria. Más bien se hablaba de la *didaskalia* (enseñanza) que era pensada y desarrollada por el *didáskalo* (maestro) en diversos espacios físicos y a través de diferentes procedimientos como diálogos, discursos, fábulas, proverbios, etc.

En la antigüedad clásica van surgiendo algunos sentidos para la enseñanza de lo superior, en tanto, es una práctica que sigue un método (la mayéutica, la dialéctica o la discusión científica), método que basado en el diálogo hace posible alcanzar el conocimiento filosófico y empírico de las cosas. Al parecer, con el mismo método que se acerca al conocimiento de las cosas, con ese mismo método se enseñaba lo superior.

Posteriormente en la edad media, por influencia del escolasticismo y el humanismo, se entra en un proceso de renovación de la enseñanza, la cual está subordinada a los intereses eclesiales de perfección cristiana, orientada esta renovación principalmente hacia las maneras de enseñar. En esta época, se crean las escuelas catedralicias para la formación de los sacerdotes y otros jóvenes, que

sin el interés de pertenecer al clero, deseaban ser más letrados y desempeñar ciertos oficios. Es así como surgen las universidades, denominadas inicialmente como *studium generale* y luego *universitas* (etimológicamente la palabra universidad significa "totalidad", "compañía de gente, comunidad"), en donde se enseñaba por medio del método escolástico.

Ya en la edad moderna, a mediados del siglo XVI y principios del siglo XVII surge el concepto didáctica con la obra "*Didáctica Magna*" (1632) de Juan Amós Comenio (1592-1670), en la cual afirma en la prelación a los lectores que "Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. [...] Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos" (Comenio, 1971, como se citó en Grisales, 2012).

Comenio señala pues a la didáctica como un método universal de enseñanza, que como "artificio" tiene implícito un conjunto de preceptos para hacerlo bien. Así las cosas, el concepto didáctica surge en la modernidad, con un aire de normatividad de la enseñanza; tal vez, esta sea la razón para que en algunas ocasiones se la considere como una técnica de enseñanza. Pero es también de señalar que el sentido de método que porta el concepto didáctica presentado por Comenio, puede obedecer fundamentalmente a la obra de Francis Bacon y Renato Descartes, quienes introducen, por este tiempo, el concepto de método científico. Es esa época, la época de la revolución científica, donde se depositaba la confianza en el conocimiento científico por los efectos transformadores que tiene sobre la sociedad. Por esta razón, el eje fundamental que sostiene la propuesta de Comenio es alrededor del método, como una manera de otorgar científicidad a la enseñanza en la escuela y alcanzar los resultados esperados de la misma. Al parecer, la

cuestión ahora no es el método para acercarse a los conocimientos ni para tratarlos, sino que se trata de un método para enseñar.

De modo que la enseñanza de lo superior, para la edad moderna, se reafirma en su naturaleza académica, investigativa y profesionalizante, con un marcado carácter enciclopédico, sentido que se encuentra conforme a los ideales de la época trazados por la ilustración y la ciencia.

Posteriormente, los aportes respecto al método de enseñanza se hicieron principalmente desde la pedagogía y la filosofía sin acuñar explícitamente el concepto didáctica. Es así, como durante el siglo XVIII no se observa un uso amplio del concepto. Sólo a principios del siglo XIX reaparece muy tímidamente en la obra de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), “*Bosquejo para un curso de Pedagogía*” (1835) unido a la idea de instrucción educativa: para Herbart “la teoría de la instrucción se llama didáctica” (Herbart, s.f, como se citó en Grisales, 2012, p. 209). Posteriormente, a finales del siglo, Otto Willmann (1839-1920) presenta una de sus obras más importantes: “*Teoría de la formación humana: la didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*”, escrita entre 1882 y 1889, en donde la didáctica se entiende como la teoría de la formación. De modo que, durante el siglo XIX, en el concepto didáctica se van instalando los sentidos de la educación, la instrucción y la formación.

Es a principios del siglo XX, en el marco de la universidad alemana, cuando aparecen reflexiones en torno a la enseñanza superior, de donde van emergiendo términos como pedagogía universitaria, pedagogía académica y didáctica universitaria. Estos términos fueron utilizados como sinónimos para referirse a la

enseñanza en el contexto de la universidad. Tal vez el término pedagogía universitaria tuvo un mayor uso, por estar la didáctica circunscrita a la pedagogía.

En 1906, Friedrich Paulsen (1846-1908), filósofo y pedagogo alemán, publica la obra "*The German Universities and University Study*" en donde reflexiona sobre la universidad. Por esta época, según Paulsen, comienza a manifestarse un interés por crear a la luz de la pedagogía una teoría general de la instrucción en la universidad, ya que si la pedagogía había sido de gran interés para la escuela, entonces también podría ser de interés para la academia (surgiendo posiblemente el concepto pedagogía universitaria o pedagogía académica).

Mientras a principios del siglo XX se hablaba de la pedagogía universitaria, por la misma época (en 1904), William Rein (1847-1929) se refería a la didáctica especial. De acuerdo con Fernando de los Ríos (1997, como se citó en Grisales, 2012), este discípulo de Herbart dividió la didáctica en general y especial: "la primera trata del plano de la enseñanza y del procedimiento de la misma, [mientras que] la didáctica especial trata de la enseñanza de las especialidades" (De los Ríos, 1997, como se citó en Grisales, 2012, p. 211). Tal vez, esta división obedece al vínculo que se fue estableciendo entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza, considerándose el método de enseñanza el método de construcción de los conocimientos. Pero dado que cada área de conocimiento tiene su propio método, fue necesario pensar en una didáctica especializada para cada una de ellas, surgiendo de este modo la didáctica de las matemáticas, de las lenguas, de las ciencias, de la música, entre otras. Estas didácticas especiales o especializadas - como se denominaron posteriormente- fueron consideradas por Herbart como metodologías. Hoy en día se catalogan como didácticas específicas.

Si bien, el interés por la didáctica especial surge en el marco de la formación de los maestros de escuela, después de la mitad del siglo XX, el concepto didáctica especial estableció un vínculo con la enseñanza superior, en la medida en que su ámbito ya no se limitó a las materias de estudio, sino que abarcaron a los sujetos y ambientes de la enseñanza. (pp. 205-209, p. 211)

Así, la didáctica universitaria es considerada actualmente como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación, pero que se sirve -cuando es necesario- de la didáctica general y de las didácticas específicas para comprender su objeto de estudio. (Camilloni, 2008a, como se citó en Grisales, 2012, p. 212)

Definición de didáctica universitaria. Antes de definir la didáctica universitaria, consideramos conveniente describir algunas definiciones de didáctica, que han sido propuestas por algunos autores especializados.

Comenio (1657, como se citó en Zabalza, 2007) dijo:

La didáctica es el artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. (p. 493)

Medina y Salvador (2009) afirmaron: “La didáctica es una disciplina pedagógica aplicada, comprometida con la solución de problemas prácticos, que atañen al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo profesional de los docentes” (p. 15).

Según Grisales (2012) a partir de 1970 comenzó el interés por conceptualizar la didáctica universitaria. Es así como Dámaris afirmó: "[...] la didáctica universitaria puede conceptuarse como una didáctica especial comprometida con lo significativo de los aprendizajes del futuro profesional, con su desarrollo personal y con el potencial de su inteligencia en función de las exigencias del contexto socio-político" (1999, como se citó en Grisales, 2012, p. 212).

En síntesis, se comprende el concepto didáctica universitaria como una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores. Como teoría es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. En tanto la didáctica universitaria es una traducción, es a la vez un proceso que interrelaciona sistémica y organizadamente los elementos del proceso de enseñanza, para posibilitar dicha traducción y comunicación de los conocimientos en un lenguaje comprensible para los otros. (Grisales, 2012, p. 216)

Dimensiones de la didáctica docente. Tratar la didáctica docente en el nivel universitario, en este caso particular, del docente de posgrado; es básicamente hablar de tres actividades que definen el perfil didáctico del mismo, que son: planificación de la docencia, desarrollo de la docencia y evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes. En la actualidad, existen pocas publicaciones que traten la didáctica universitaria, y en especial la didáctica del docente universitario. Algunos de estos autores son: Ana García-Valcárcel, Miguel Ángel Zabalza, Óscar Mas y José Tejada.

En base a los grandes aportes publicados por García-Valcárcel et al. (2001), Zabalza (2007 y 2011) y Mas y Tejada (2013); se ha dimensionado la variable “Didáctica Docente” (didáctica del docente de maestría) para poder estudiarlo (medirlo) en el presente trabajo de investigación. El nombre de estas dimensiones, que han sido adecuadas a la variable “Didáctica Docente” son: planificación docente, desarrollo docente y evaluación docente.

Planificación docente. En esta primera fase (momento preactivo), existen tres aspectos básicos que el docente debe tomar en consideración. En primer lugar, un proceso de toma de decisiones. En segundo lugar, una anticipación a la puesta en práctica del sílabo de una asignatura. Por último, la configuración flexible de un espacio instructivo, que debe considerar qué conseguir, cómo conseguirlo, aunque con la flexibilidad suficiente para su interpretación y aplicación (García-Valcárcel et al., 2001).

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Algunos de los procesos básicos vinculados a la mejora de la enseñanza están relacionados con la recuperación de esta competencia por parte del profesorado: concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, etc. En el fondo, es una actuación habitual en el trabajo docente. (Zabalza, 2011, p. 72)

En este primer momento se anticipa qué se va a enseñar y en qué profundidad, cómo se va a enseñar y cómo se evaluarán los efectos (esperados y no esperados) producidos por la acción formativa. En definitiva, se toman decisiones que afectaran a la posterior calidad de la acción formativa que se desarrollara en la asignatura correspondiente (Mas y Tejada, 2013, p. 131).

Según Mas y Tejada (2013) la etapa de planificación de una asignatura “resulta ser el mayor momento de concreción y el primer momento de reflexión” (p. 132), con respecto a:

- Delimitación y concreción de las competencias que ha de alcanzar para su formación personal, como ciudadano y para lograr el perfil formativo establecido en la titulación;
- Establecimiento de objetivos de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos;
- Selección y secuenciación de los contenidos a desarrollar, para alcanzar los objetivos y competencias establecidas;
- Planificación de las actividades, selección y configuración de la multivariada de estrategias metodológicas que habrá de desarrollar el binomio alumno-profesor;
- Concreción del tiempo y las diferentes tipologías de recursos necesarios; y
- Diseño y construcción de la estrategia evaluativa. (p. 132)

En ese sentido, estos autores (Mas y Tejada, 2013) indicaron: “Esta planificación nos ayuda a sistematizar y fundamentar nuestra acción formativa, a reflexionar sobre la conveniencia y adecuación de cada una de las acciones que programemos, a prever el tiempo y los recursos necesarios” (pp. 132-133).

Desarrollo docente. En esta segunda actividad (momento interactivo), se hace referencia a las estrategias de enseñanza y las tareas de aprendizaje que el docente propone a sus estudiantes en el aula, definiendo un tipo de *interacción didáctica*. Entendiéndose la interacción como la acción de reciprocidad que se genera entre varios sujetos, en un espacio dado y durante un tiempo determinado (García-Valcárcel et al., 2001).

El desarrollo de la acción formativa, la ejecución del acto didáctico programado en la fase anterior, conlleva a la *interacción didáctica*. La puesta en práctica de las

diversas estrategias metodológicas diseñadas con los diferentes niveles de protagonismo que van adquiriendo el profesor y el alumno en cada una de las etapas que se van sucediendo, la ejecución por parte del alumno de las tareas encomendadas, la gestión del tiempo y recursos disponibles, y la puesta en práctica de la estrategia evaluativa diseñada (Mas y Tejada, 2013, p. 137).

A continuación, detallamos algunos aspectos que son imprescindibles para un desarrollo docente (ejecución docente) de calidad; los cuales han sido planteados por Mas y Tejada (2013), en base a un acopio exhaustivo de contribuciones de expertos:

- Realizar una evaluación diagnóstica, para averiguar lo que los alumnos conocen o ignoran de la temática que se va a desarrollar.
- Relacionar los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes y desarrollarla a partir de problemas prácticos o cuestiones de interés para ellos.
- No dictar sistemáticamente apuntes para su memorización (buscando movilizar niveles mentales de mayor nivel que la mera memorización), perfeccionar las técnicas expositivas y disminuir el tiempo dedicado a la transmisión de contenidos y, cuando sea necesario realizar explicaciones, hacerlo de forma amena y clara, adaptándolas al nivel de comprensión de los alumnos, aumentando de este modo la eficacia de dicha transmisión.
- Ser objetivo, poniendo de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un tema.
- Aumentar el tiempo dedicado a la discusión de conceptos y problemas, al trabajo individual y grupal del estudiante, a facilitar el aprendizaje del alumno a través de preguntas, sugerencias, ofreciendo alternativas y a facilitar la participación de los alumnos estimulando la expresión libre de sus ideas.

- Ampliar las fuentes de información accesibles a los alumnos y producir material didáctico específico para orientar su trabajo personal.
 - Aplicar el principio del uso de una multivariada de estrategias metodológicas de aprendizaje, en las que el alumno sea parte activa en la construcción de su conocimiento, propiciando aquellas que fomenten la autonomía intelectual, el espíritu crítico, el desarrollo de capacidades o habilidades cognitivas como analizar, sintetizar, inferir, interrogar, imaginar, reflexionar, etc.
 - Fomentar el uso y la combinación de una variedad de experiencias, medios, recursos y materiales en los que se sustituya el aburrimiento y la rutina por la sorpresa y el interés, aprovechando especialmente los nuevos recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías.
 - Generar un clima positivo y una relación de confianza y compromiso entre alumno y profesor, siendo este último accesible y capaz de orientar y asesorar al discente.
 - Establecer procedimientos de autoevaluación del aprendizaje de los alumnos de forma continua, buscando medidas correctoras y la motivación para la mejora.
- (pp. 139-140)

En los apartados que siguen se describen, los tres indicadores (métodos de enseñanza, técnicas de enseñanza; y medios y materiales didácticos) que nos permitieron medir esta dimensión.

a) *Métodos didácticos de enseñanza universitaria*. Torres y Girón (2009)

indicaron:

La palabra método viene del latín *methodus*, que a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* = meta y *hodós*= camino, Por consiguiente, método quiere decir camino para llegar a un lugar determinado, camino que se recorre.

“camino para llegar a un fin”. Podemos decir, entonces, que es un camino para lograr los objetivos propuestos en el proceso educativo. (p. 59)

Manyari (2010) señaló “Un método se efectiviza a través de las técnicas. El método dirige el aprendizaje hacia determinados objetivos y las técnicas concretan y canalizan el proceso de aprendizaje de los alumnos” (p. 22).

Vargas (2009) sostuvo: “Método didáctico es el conjunto lógico y unitario de los procedimientos didácticos que tienden a dirigir el aprendizaje, incluyendo en él desde la presentación y elaboración de la materia hasta la verificación y competente rectificación del aprendizaje” (p. 2).

A continuación, describimos algunos de los métodos de enseñanza más utilizados en la actuación docente, establecidos y pormenorizados por Vargas (2009):

Métodos en cuanto a la forma de razonamiento:

- *Método inductivo:* Es cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Este método genera gran actividad en los alumnos/as, involucrándolos plenamente en su proceso de aprendizaje. La inducción se basa en la experiencia, en la observación y en los hechos al suceder en sí, y posibilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado. Debidamente orientada, convence al alumno de la constancia de los fenómenos y la posibilidad de la generación que lo llevará al concepto de ley científica. El

método inductivo es el ideal para lograr principios, y a partir de ellos utilizar el método deductivo.

- *Método deductivo:* Es cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular. El maestro presenta conceptos, principios, afirmaciones o definiciones de las cuales van siendo extraídas conclusiones y consecuencias. El maestro puede conducir a los alumnos/as a conclusiones de aspectos particulares partiendo de principios generales. Los métodos deductivos son los que tradicionalmente más se utilizan en la enseñanza. Sin embargo, no se debe olvidar que, para el aprendizaje de estrategias cognoscitivas, creación o síntesis conceptual, son los menos adecuados.
- *Método analógico o comparativo:* Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Es fundamental la forma de razonar de los más pequeños, sin olvidar su importancia en todas las edades. Los adultos, fundamentalmente utilizamos el método analógico de razonamiento, ya que es el único con el que nacemos, el que más tiempo perdura y la base de otras maneras de razonar. (pp. 5-6)

Métodos en cuanto a la organización de la materia:

- *Método lógico:* Cuando los datos o los hechos se presentan en orden antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo o desde el origen hasta la actualidad. Es normal que así se estructuren los libros de textos. El profesor es el responsable de cambiar la estructura tradicional con el fin de adaptarse a la lógica del aprendizaje de los alumnos.

- *Método psicológico:* Cuando el orden seguido responde más bien a los intereses y experiencias de los alumnos/as. Este método intenta más la intuición que la memorización. Se basa en la motivación y va de lo conocido a lo desconocido. Bruner le da mucha importancia a la forma y el orden de presentar los contenidos al alumno, como elemento didáctico en relación con la motivación y, por lo tanto, con el aprendizaje. (p. 7)

Métodos en cuanto a la concretización de la materia:

- *Método simbólico:* Se da cuando todos los trabajos de la clase son ejecutados a través de la palabra. El lenguaje oral y el lenguaje escrito adquieren importancia decisiva. Para la mayor parte de los profesores es el método más usado.
- *Método intuitivo:* Se intenta acercar a la realidad inmediata del alumno lo más posible. Parte de actividades experimentales. El principio de intuición es su fundamento y no rechaza ninguna forma de actividad en la que predomine la actividad y experiencia real de los alumnos/as. (p. 7)

Métodos en cuanto a la sistematización de conocimientos:

- *Método globalizado:* Las clases se desarrollan a través de un centro de interés, abarcando un grupo de disciplinas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades. Lo importante no son las asignaturas, sino el tema que se trata. Cuando son varios los profesores que rotan o apoyan en su especialidad se denomina Interdisciplinar.
- *Método especializado:* Cuando las áreas, temas o asignaturas se tratan independientemente. Son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí.
- *Método de concentración:* Consiste en convertir por un período una asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares. (p. 7)

Métodos en cuanto a las actividades de los estudiantes:

- *Método pasivo:* Tiene importancia la actividad del profesor mientras que los alumnos permanecen en forma pasiva. Ejemplos: dictados, preguntas y respuestas, con obligación de aprenderlas de memoria, etc.
- *Método activo:* Tiene importancia la participación del alumno, éste se siente motivado. Todas las técnicas de enseñanza pueden convertirse en activas mientras el profesor se convierte en el orientador del aprendizaje. (p. 8)

Métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio:

- *Método analítico:* Este método implica el análisis, es decir, para conocer un fenómeno es necesario descomponerlo en sus partes.
- *Método sintético:* Este método implica la síntesis, es decir, unión de los elementos para formar un todo. (p. 8)

En la Tabla 1, se describe los principales métodos didácticos para el desarrollo de competencias en el nivel universitario, planteados por Fortea (2019).

Tabla 1

Principales métodos didácticos para el desarrollo de competencias

MÉTODO	DESCRIPCIÓN	FINALIDAD
Lección Magistral	Método expositivo consistente en la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida. Centrado fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
Resolución de Ejercicios y Problemas	Situaciones donde el alumno debe desarrollar e interpretar soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas, o procedimientos para transformar la información propuesta inicialmente. Se suele usar como complemento a la lección magistral.	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.

MÉTODO	DESCRIPCIÓN	FINALIDAD
Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) <i>(Problem Based Learning – PBL)</i>	Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante en grupos de trabajo ha de abordar de forma ordenada y coordinada las fases que implican la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación.	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
Estudio de Casos <i>(Case Studies)</i>	Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
Aprendizaje por Proyectos <i>(Learning by Projects)</i>	Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
Aprendizaje Cooperativo	Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
Aprendizaje por Contrato Didáctico <i>(Learning Contract)</i>	Alumno y profesor de forma explícita intercambian opiniones, necesidades, proyectos y deciden en colaboración como llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito. El profesor oferta unas actividades de aprendizaje, resultados y criterios de evaluación; y negocia con el alumno su plan de aprendizaje.	Desarrollar el aprendizaje autónomo.

Nota. Tomado de “Metodologías Didácticas para la Enseñanza/Aprendizaje de Competencias”, por M. Á. Fortea, 2019. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/182369>

b) Técnicas didácticas de enseñanza universitaria. Torres y Girón (2009)

manifestaron:

La palabra técnica tiene su origen en el griego *technicu* y en el latín *tecnicus*, que significa relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación.

Simplificando, técnica quiere decir: cómo hacer algo. El método indica el camino y la técnica indica cómo recorrerlo.

Las técnicas didácticas, consisten en actividades organizadas en forma tal, que facilitan el proceso y la consecución de los objetivos de aprendizaje. [...]. Las técnicas, propician la cooperación, la creatividad, el respeto, la responsabilidad de los participantes durante el proceso de formación y aprendizaje; asimismo, son el enlace entre los y las estudiantes, el contenido y el docente. (p. 82)

Las técnicas didácticas forman parte de la didáctica. Es así que se conciben como el conjunto de actividades que el docente estructura para que el estudiante construya el conocimiento, lo transforme, lo problematice, y lo evalúe; además de participar junto con el estudiante en la recuperación de su propio proceso. De este modo las técnicas didácticas ocupan un lugar medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son las actividades que el docente planea y realiza para facilitar la construcción del conocimiento. (Fundación Educación para el Desarrollo [FAUTAPO], 2009, p. 9)

A continuación, describimos algunas de las técnicas didácticas para una enseñanza universitaria más formativa, agrupadas y tratadas a detalle por Herrán (2011):

Exposición magistral o lección magistral. “Una exposición magistral no es una conducta que pueda juzgarse con simpleza. Es preciso relativizar las experiencias y las razones si queremos desembocar en percepciones complejas y válidas” (p. 3). En ese sentido, este autor (Herrán, 2011) propone algunas reflexiones importantes al respecto:

- *Las mejores exposiciones suelen coincidir con los mejores ponentes, no con excepcionales acciones.* Una clase magistral, si es verdaderamente magistral, es un lujo, y según con qué finalidad educativa, un método y una técnica idónea.
- *La clase magistral que es acorde con los intereses y conocimientos de los alumnos de referencia puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual, altamente formativa.*
- *La exposición docente no ha de ser un acto unívoco de quien expone a los participantes.* La exposición docente puede estar orientada a la generación e conocimiento de los alumnos: sistematización, apertura, flexibilidad, reacción, cuestionamiento, provocación, interrogación, aclaración, comprensión profunda, comunicación y participación de los alumnos.
- *Es erróneo identificar la exposición como una actuación privativa del docente.* La exposición, si a alguien ha de asimilarse, es a quien expone y comunica conocimientos: docente, alumnos, otros profesionales o invitados, etc. (p. 3)

Continuando con las técnicas didácticas de enseñanza universitaria, exponemos algunas *técnicas auxiliares a la exposición magistral*, conocidas como *organizadores visuales*, que son descritos por este autor (Herrán, 2011):

Mentefactos. Se refieren al modo en que, desde la más tierna infancia y progresivamente, el cerebro interioriza y organiza significativamente y de un modo natural (lógico) cualquier concepto, en el contexto de la red semántica que compartimos con los demás y desde la que nos comunicamos. En primer término, un *mentefacto* es un *diagrama* que representa una *conceptuación*, o sea, la estructura interna y externa de un concepto. Relaciona ideas potencialmente significativas con el concepto que se va a aprender, expresándolas como *unidad semántica compleja*. (p. 9)

En ese sentido, “su finalidad didáctica básica es, pues, servir para la enseñanza-aprendizaje significativa de un concepto. Y lo hace mediante la objetivación de una serie de preguntas obvias basadas en operaciones lógicas y la observación de la realidad” (p. 9).

Mapas conceptuales: Son esquemas o diagramas que pretenden describir un tema desde una perspectiva nocional. Parten de que ese tema puede comportarse como una idea principal (que suele ser un concepto general o particular), de la que se pueden desprender otras ideas secundarias, terciarias, etc. Su representación gráfica y deductiva puede resultar clarificadora sobre todo para quien la realiza, y quizá también para los demás. (p. 13)

Este autor (Herrán, 2011) indica que un mapa conceptual estándar está constituido por varios elementos que son:

- Los conceptos (nombres, adjetivos y unidades semánticas equivalentes) o núcleos conceptuales: En ellos se apoyan las posibles relaciones que van a definirse. En el diagrama tradicional se representan dentro de elipses.
- Las conexiones: Indican que hay relación entre dos o más conceptos. Suelen utilizarse líneas rectas. Las flechas pueden emplearse para enfatizar una relación en un sentido determinado.
- Las palabras de enlace (preposiciones, conjunciones y verbos): Matizan el tipo de relación que existe entre los conceptos. Sugerimos no expresarlas si la relación se sobreentiende. (p. 13)

Continuando con las técnicas didácticas de enseñanza universitaria, exponemos algunas *técnicas participativas complementarias a la exposición magistral*, que son descritos por este autor (Herrán, 2011):

Redefinición y enriquecimiento del programa de la materia. Se trata de hacer partícipes a los alumnos, desde los primeros compases, del diseño y desarrollo de la comunicación didáctica de la materia. De este modo se atiende su motivación inicial orientándola a un compromiso que pase por el conocimiento. El profesor presenta y comparte con los alumnos su propuesta didáctica, expresando de ella su intencionalidad: competencias, objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. A continuación, los alumnos podrán preguntar cualquier duda o aclaración. Acto seguido, se forman grupos que, de un modo más sistemático, analizarán lo comprendido, y expresarán, a través de sus representantes, sus valoraciones y propuestas constructivas. Posiblemente, emerjan varias ideas aprovechables. El docente intentará integrar algunas contribuciones de los alumnos, modificará lo que se pueda del programa y aplazará el diálogo en torno a otros detalles cuya comprensión será mejor más adelante. Para proceder según esta técnica se recomienda que el docente tenga tablas suficientes, domine la didáctica de su materia, maneje con fluidez la comunicación asertiva o democrática, y actúe con honestidad porque cree en el valor y sentido educativos de lo que hace. (p. 17)

Sondeo de motivaciones, prejuicios y sentimientos previos. Se trata de canalizar la motivación por el aprendizaje y la formación del alumno desde la “zona del próximo desarrollo” grupal. Puede procederse de este modo: En un primer momento, mediante un breve cuestionario individual, se le pregunten cosas como: “¿Qué esperas aprender de...?”, “¿Para qué crees que sirve...?”, etc. Puede responder detalladamente o sólo con una o dos palabras a cada pregunta. A continuación, en pequeños grupos se comparten las respuestas, que pueden ser descritas por un representante de cada uno de ellos y trasladadas a la pizarra, a la vista de todos. (p. 18)

Lluvia, tormenta o torbellino de ideas. La lluvia de ideas fomenta el conocimiento (nuevas relaciones), desde el inconsciente y el consciente, la memoria y el *insight*, las aportaciones propias y ajenas, las elaboraciones actuales y las por venir (efecto de Zeigarnick), que pueden ser útiles, buscadas, espontáneas, sin interpretación inmediata, significados, alternativas o soluciones, aportaciones, críticas, etc. Como los *diálogos simultáneos*, las *lluvias de ideas* podrían ser: 1) Evaluativas. 2) Creativas. 3) Expositivas, y 4) Mixtas. (p. 25)

Este mismo autor (Herrán, 2011) indica que, con un grupo de clase, el proceso de esta técnica puede pasar por varios momentos:

- Creación de un clima de confianza, interés y muy polarizado a la actividad.
- Comunicación de la consigna y definición del tiempo.
- Definición clara del objetivo.
- Nombramiento de un/a secretario/a, en un contexto comunicativo creativo y para una mejor motivación.
- Generación de ideas.
- Moderación de la interpretación, análisis de la viabilidad, valor o utilidad de lo comunicado.
- Conclusiones, incluido su respaldo o aval necesario. (p. 24)

Grupo de discusión. Se trata de un diálogo monográfico, a realizar por 8 a 12 participantes, en una o dos sesiones de una hora y cuarto aproximadamente, al que se acude a con un estudio y preparación previa. Es una técnica que se puede desarrollar aisladamente o a partir de conferencias, paneles, simposios, comunicaciones, pósters, talleres cooperativos, proyectos didácticos, temáticos o proyectos de investigación, prácticas experimentales, visionados de películas, obras de teatro, visitas, etc. Las situaciones formativas y utilidades a las que suele

responder son las indagaciones críticas, construcciones grupales, acuerdos, conclusiones, aclaraciones, consensos, etc. Las competencias que desarrolla se refieren a la búsqueda de información pertinente, habilidades comunicativas (escucha, expresión, cambios de opinión, convergencia, síntesis interpersonales, etc.), la cohesión y la cooperación para la construcción de un conocimiento grupal y propio, la autoformación en grupo, etc. Puede ser excelente técnica para desarrollar periódicamente con un grupo flexible formado por los alumnos mejor motivados y/o más capaces. Es importante erradicar la ansiedad y la presión emocional. En este sentido, puede ser útil que se evalúe considerando sólo lo positivo. Se puede grabar en vídeo la actividad: puede ser un buen material o documento, especialmente si se ha conseguido que en grupo intervenga algún experto de prestigio. (p. 27)

Continuando con las técnicas didácticas de enseñanza universitaria, exponemos algunas *técnicas interactivas para la socialización y la creatividad colectiva*, que son descritos por este autor (Herrán, 2011):

Técnicas de aprendizaje en grupos cooperativos. “Las variantes de aprendizaje en grupos cooperativos pueden emplearse como técnicas aisladas o bien como parte de otras (por ejemplo: estudios de caso, método de proyectos, ABP, etc.)” (p. 46). Según manifiesta este mismo autor (Herrán, 2011), el aprendizaje en grupos cooperativos incluye varias fases o etapas generales:

- Fase de organización de los grupos: Bien por elección de los alumnos -más recomendable al empezar a aprender esta dinámica- o por designación docente - porque en la vida y en las profesiones no siempre trabajamos con quienes queremos-, se forman grupos homogéneos (según el nivel de habilidades, experiencia, competencia...) o heterogéneos, y de tamaño idóneo (4-6

miembros). [...]. Es estratégico nombrar un coordinador/a de grupo, para canalizar la comunicación y sus procesos.

- Fase de selección del tema y asignación de tareas: Según la finalidad de la actividad, los grupos desarrollan tareas diferentes, complementarias o idénticas
 - Fase de trabajo en grupos, desde guías de trabajo y/o recursos adecuados, con la intención de favorecer la ayuda mutua y la normalización de actitudes constructivas, desarrolladas sobre procesos basados en la autoorganización en función del logro de objetivos concretos.
 - Fase de evaluación del trabajo cooperativo, que comentaremos posteriormente.
- (p. 46)

Tríptico. “Se trata de organizar el razonamiento en torno a un texto a comentar” (p. 55). Para ello, J. Paredes (2008, como se citó en Herrán, 2011) sugiere seguir los siguientes pasos:

- Se propone realizar la actividad individualmente, en parejas o en grupos de 3-4 participantes. Se les proporciona un texto breve que pueda leerse en unos minutos.
- Se les entrega un folio, que colocado horizontalmente se pliega en forma de tríptico. En el centro se expresarán las ideas principales, en la izquierda, opiniones a favor o positivas, en la derecha, opiniones en contra o negativas. Por la cara de atrás, podrán proponerse soluciones o proyectos alternativos. (p. 55)

Según Herrán (2011) “la finalidad de la técnica es promover las siguientes competencias transversales: 1) Capacidad crítica y autocrítica. 2) Trabajo en equipo. 3) Expresión oral y escrita. 4) Adaptación al cambio” (p. 55).

Proyectos de investigación (o pequeñas investigaciones) como técnica de enseñanza. Son una propuesta metodológica disciplinar, inter o transdisciplinar, que apunta a una necesidad de conocimiento cuya respuesta requiere datos (números o palabras). No se trata tanto de desarrollar un proyecto de investigación científica, como del uso del ‘proyecto de investigación’ como técnica didáctica.

Aproxima al alumno al modo en que se llegó al conocimiento científico, que permanentemente utiliza en sus asignaturas, *limpio de polvo y paja*. (p. 64)

Según Herrán (2011) con esta técnica se trata de:

- *Enseñar a pensar* a través del aprendizaje de actitudes y habilidades investigadoras.
- Comprender que poco a poco el conocimiento se va completando, como en una entrega de antorcha cooperativa e histórica.
- Percibir que el método científico es una forma honesta (válida) de obtener conocimiento.
- Comprender que el camino del método científico no es único (cuantitativo o cualitativo), y que toda ciencia (natural, social, humana...) puede incluir metodología científica versátil que, no obstante, está unida por características comunes. A partir de aquí, descubrir que la generalización de los resultados depende de los diseños.
- Darse cuenta de que todo conocimiento, por muy ‘verdadero’ que parezca, es “dudoso” (Russell, s.f., como se citó en Herrán, 2011) y “falible” (Popper, s.f., como se citó en Herrán, 2011), luego provisional e inacabado.
- Experimentar que lo más exacto es *relativizar las conclusiones* (“parece ser que...”, “todo indica que...”, “de nuestros datos desprendemos que...”), etc. La ciencia no puede asegurar nada. (p. 64)

Herrán (2011) propone las siguientes fases para esta técnica de enseñanza, que deben ser evaluadas, por tratarse de un trabajo secuencial:

- Motivación, interés, sensibilización, observación, realización de preguntas iniciales.
- Definición progresiva del tema: ¿En qué ámbito nos situamos?, ¿en torno a qué queremos descubrir para saber?, ¿qué necesitamos conocer?
- Concreción del problema concreto a abordar dentro del tema.
- Formulación de alguna o algunas preguntas de investigación cuya respuesta en el momento actual no sabemos y para cuya satisfacción se desarrolla el proyecto de investigación.
- Definición de las fases del proyecto de investigación (plan y desarrollo) mediante un cronograma (acciones en el tiempo).
- Revisión de literatura (marco teórico) e investigaciones concretas afines, según cronograma: ¿qué se sabe de esto?, ¿qué se ha investigado de ello?, ¿cómo se ha hecho?, ¿qué resultados se han obtenido?
- Definición de la muestra y la población: ¿a quién vamos a investigar?
- Identificación de un diseño válido: ¿Cómo vamos a recoger y analizar los datos?: técnicas. ¿Con qué?: instrumentos.
- Organización: ¿cuándo y quiénes van a recoger y analizar los datos?
- En su caso, construcción y validación del instrumento de recogida de datos.
- Trabajo de campo: recogida de datos mediante observación directa, entrevista, experimento, etc., según cronograma.
- Análisis de los datos recogidos. Intento de triangulación (cruce de datos desde diversas personas, técnicas, momentos, espacios, etc.) para validar en mayor medida los resultados.

- Síntesis de los resultados. Conclusiones. Discusión en torno a la generalización de los resultados.
- Propuestas de actuación o implicaciones derivadas de los resultados de investigación.
- Comunicación, póster, stand, vídeo, web u otro sistema de difusión, exposición, publicación, contraste con otras personas expertas y no expertas, etc. (p. 65)

Estudio de caso. Como técnica de enseñanza, se define como una situación o problema profesional (técnico, ético...) o social real, que ya fue válidamente resuelto, y que se propone al alumnado para que aprenda a tomar una decisión puntual. [...]. El estudio de caso pone al alumno ante *problemas mal definidos* de la práctica real, con el ánimo de que aplique lo que sepa, supere la dualidad teoría-aplicación, reflexione y justifique sus tomas de decisiones, discrimine entre información relevante y secundaria, ajuste la motivación por los aprendizajes inmediatos (en cuanto a la necesidad de adquirir conocimientos) y por su formación futura, etc. Esta técnica didáctica desarrolla competencias relativas al análisis-síntesis, aplicación del conocimiento a casos reales, habilidades comunicativas, resolución cooperativa de problemas, autoevaluación (humildad, autocrítica, apertura y aprendizaje de otros puntos de vista, flexibilidad, rectificación), motivación hacia la necesidad de estudio y formación continua, etc. (p. 67)

Herrán (2011) propuso las siguientes fases para el estudio de caso:

- Constitución de subgrupos: El gran grupo se organiza en subgrupos de cinco o seis alumnos, que trabajarán en el caso independientemente. Es práctico nombrar un coordinador/a de grupo.

- Presentación del caso por el profesor: El docente presenta un caso, que describe brevemente, apenas sin detalles. Es preferible que esté tomado de una realidad profesional o social.
- Ajuste de datos a demanda y apropiación: Como la presentación del profesor precisa más información, los subgrupos a través de sus coordinadores deliberan y demandan compleción y detalles.
- Análisis grupal: En esta fase el docente se retira y otorga el espacio y el protagonismo didáctico a los alumnos. Con los datos a la vista, los subgrupos deliberan para tomar decisiones aplicando los conocimientos adquiridos.
- Intercambio de propuestas mediante ‘consejo de representantes’: A través de sus representantes los grupos intercambian decisiones, razones, motivos, argumentos...
- Síntesis formativa: El gran grupo concluye con varias alternativas válidas, una prelación de opciones o una solución única, claramente mejor que las demás.
- Devolución evaluativa: Análisis y valoración docente: el profesor devuelve al gran grupo cómo se resolvió el caso. La técnica incluye gran potencial evaluativo, porque permite apreciar los conocimientos disponibles y el modo en que se aplican en una situación real. (pp. 67-68)

Aprendizaje basado en problemas o situaciones (ABP). Es una técnica didáctica que incluye un modo de organizar el currículo *por problemas* en lugar de *por disciplinas*. Los problemas son descripciones someras de una situación profesional que hay que solucionar desde una previa comprensión profesional. El grupo los intentará solucionar desde una motivación formativa, la cooperación y la autonomía. Para ello el alumno ha de activar y utilizar sus conocimientos previos, tanto teóricos como aplicados e instrumentales, viéndose obligado a ampliarlos.

Este proceso incluye una alta transferencia. Se pueden presentar mediante parte de un artículo, nota de prensa o bien sucintamente: “En tu [lugar definido, centro profesional, etc.] ha ocurrido [descripción de un suceso]. Plantea cómo dar respuesta a [la situación]”. La situación o el problema pueden requerir explicar, aplicar, estructurar, planificar, intervenir, elaborar... Un buen problema interesa al alumno, se basa en lo aprendido, es real y representativo de una situación profesional, *transdisciplinar* y precisa de una solución concreta. El documento que contiene el problema suele incluir un objetivo, las capacidades a desarrollar y puede estar acompañado de material complementario. Se diseña y desarrolla desde un equipo didáctico con experiencia en ese ámbito profesional, y requiere cambios de mentalidad en el alumno y en el docente. El alumno cultiva una serie de competencias, es consciente de ello, y puede encontrar un sentido profesional a lo que hacen: se hace preguntas y las responde autónomamente y en cooperación, y no va a encontrar en el docente el apoyo tradicional (la respuesta). El docente incorpora un papel no directivo, no actúa como fuente de información, se sitúa en la periferia del proceso y facilita que un pequeño grupo de alumnos acceda a otras fuentes. Favorece que el alumno se haga preguntas, se autoorganice en grupo y que sea capaz de resolver el problema propuesto, mejor en un tiempo limitado. (p. 69) Herrán (2011) propuso las siguientes fases interrelacionadas para el ABP:

- Fase de formación inicial: 1) Subfase 0 o de nivelación, de duración indeterminada (semanas, meses, cursos), en la que se habiliten los conocimientos instrumentales, específicos y de aplicación indispensables para el desarrollo de la metodología. 2) Subfase de formación inicial sobre ABP: fundamentación, planificación y desarrollo, y asesoramiento posterior por parte de algún experto en ABP.

- Planificación y preparación inmediata: 1) Subfase de programación: destinatarios, curso, asignaturas implicadas, tutores (despachos y horas) y expertos (despachos y horas). 2) Subfase de ajuste formativo y entrenamiento inmediato: funciones y tareas de los *estudiantes*, *tutores* y *expertos*. [...]. 3) Subfase de preparación de materiales y recursos: documento de trabajo con el objetivo, el problema, las competencias (criterios de evaluación), etc. Comprobación de accesibilidad a ordenadores, empresas, centros de trabajo, bibliotecas, despachos...
- Fase de acción: 1) Subfase plenaria de presentación de la metodología al gran grupo y de respuesta a dudas. En su caso, petición de voluntarios para la formación del grupo flexible. 2) Subfase de sesiones de tutorías con el grupo de ABP: En la primera sesión, se presenta el problema, se entrega la documentación, se nombra un coordinador, se define el tiempo disponible, se activan los conocimientos previos, se comprenden los objetivos y se programan las tareas siguientes. En caso de haber más de un grupo, se pide que no se comuniquen entre sí. Ante esto, el grupo comprende el problema y su proceso, lo relaciona con sus conocimientos previos, identifica la necesidad de nuevo conocimiento, define las tareas a realizar, se organiza para ello, define las preguntas para los *expertos*, sistematiza su conocimiento, etc. En futuras sesiones, se valora el trabajo realizado, se piensa sobre ello, se definen nuevas necesidades, se replantean los pasos, etc. La sesión final de la tutoría se pone en común lo realizado, se evalúa la experiencia. En todo este proceso. 3) Subfase plenaria de intercambio de experiencias, a través de su coordinador, si hubiera más de un grupo.

- Fase de evaluación final: La evaluación discurre por dos vías: *Evaluación de los estudiantes*: Se evalúa su trabajo mediante la petición de una propuesta escrita, a través de criterios de evaluación asimilables a las competencias desarrolladas, incluida la capacidad de aprender de los aciertos y de los errores, el aporte individual al grupo, mediante cuestionario nominal anónimo, y el aprendizaje adquirido mediante un cuestionario o examen convencional. *Para la evaluación de la experiencia y la enseñanza* se puede pedir opinión a los alumnos, tutores y expertos mediante un breve cuestionario que destaque puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora. (p. 70)

c) ***Medios y materiales didácticos de enseñanza universitaria***. Pacheco (2004, como se citó en Barrientos, 2011) manifestó:

Un elemento importante del proceso de enseñanza aprendiza-aprendizaje son los medios y materiales didácticos. La responsabilidad del profesor es seleccionarlos y utilizarlos adecuadamente. La bibliografía especializada considera a los *medios* como los *canales de comunicación o vehículos* a través de los cuales se transmite mensajes a los estudiantes, y al mensaje como el *contenido educativo* que se quiere transmitir para ayudarles a obtener los objetivos educacionales. El material didáctico viene a ser el *conjunto formado por el medio y el mensaje*. No siempre existe distinción precisa entre medios y materiales, más bien se integran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que si hay distinción es entre el material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, al que se denomina *medios didácticos*, y el material de cualquier tipo que puede ser utilizado para facilitar el desarrollo de las actividades educativas, al que se denomina *recursos educativos*. (p. 275)

Medio didáctico es cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum -por su parte o la de los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación. (Medina y Salvador, 2009, p. 201)

“Los materiales didácticos constituyen un elemento esencial para la tarea docente, ya que contribuyen a generar en los alumnos expectativas sobre lo que van a aprender, los motiva a aprender, pues facilita la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y actitudes” (Manyari, 2010, p. 34).

Menendez (1999, como se citó en Llanos, 2012) expresó:

Los materiales didácticos cumplen un rol importante casi indispensable en el proceso de enseñanza. Apoyan al docente universitario en el desarrollo de la metodología de enseñanza, permitiendo una interacción permanente con el estudiante. A éste le refuerza en su proceso de aprendizaje, motivándolo para la adquisición y consolidación de conocimientos. (p. 58)

Según Arqués (2000, como se citó en Fuentes, 2010) los componentes estructurales que podemos identificar cuando analizamos los materiales didácticos son:

- *El sistema de símbolos* (textuales, icónicos, sonoros) que utiliza.
- *El contenido material* (software), integrado por los elementos semánticos de los contenidos, su estructuración, los elementos didácticos que se utilizan (introducción con los organizadores previos, subrayado, preguntas, ejercicios de aplicación, resúmenes, etc.), la forma de presentación y el estilo... En definitiva: información y propuestas de actividad.

- *La plataforma tecnológica* (hardware) que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder al material.
- *El entorno de comunicación con el usuario*, que proporciona unos determinados sistemas de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (interacción que genera, pragmática que facilita...). Si un medio concreto está inmerso en un entorno de aprendizaje mayor, podrá aumentar su funcionalidad al poder aprovechar algunas de las funcionalidades de dicho entorno. (pp. 53-54)

Según Acuña (1995, como se citó en Fuentes, 2010) las funciones más importantes de los materiales didácticos y los recursos educativos, según como se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- Proporcionar información;
- Guiar los aprendizajes de los estudiantes, instruir;
- Ejercitar habilidades, entrenar;
- Motivar, despertar y mantener el interés;
- Evaluar los conocimientos y las habilidades que se tienen, como lo hacen las preguntas de los libros de texto o los programas informáticos;
- Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación; y
- Proporcionar entornos para la expresión y creación. (pp. 54-55)

Manyari (2010) hace una clasificación de los materiales didácticos, tomando en consideración el *medio o canal de percepción*. En la Tabla 2, describimos la clasificación realizada por esta autora.

Tabla 2

Clasificación de los materiales didácticos según el medio o canal de percepción

Medio o Canal	Materiales Didácticos
Visuales	a) Material impreso: <ul style="list-style-type: none"> - Material autoinstructivo. - Textos. - Cuadernos. - Revistas y periódicos. - Materiales simbólicos: mapas, gráficos, gráficos estadísticos.
	b) Recurso tecnológico: <ul style="list-style-type: none"> - Correo electrónico. - Foro de discusión.
	c) Programa para computadora (software).
	d) Diapositivas.
	e) Transparencias.
	f) Laminas, afiches, carteles.
	g) Maquetas, objetos de exhibición y manipulación.
	h) Pizarra.
Auditivos	a) Palabra hablada.
	b) Audio cassette.
	c) Programa radial.
Audiovisual	a) Programas televisivos.
	b) Películas de cine.
	c) Video cassette.
	d) Multimedia.
	e) Video teleconferencia.

Nota. Tomado de “Percepción del Maestría Sobre las Estrategias Didácticas Aplicadas por sus Docentes y la Influencia que Tienen en su Desarrollo Personal” (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2428>

Evaluación Docente. Según García-Valcárcel et al. (2001) esta tercera actividad (momento postactivo) del docente, es una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje más importantes debido a la dimensión de retroacción que proporciona al docente.

La evaluación ha de cumplir cuatro condiciones básicas: la evaluación ha de ser *útil*, es decir, debe ayudar a los individuos implicados – docentes y alumnos

principalmente – a identificar y examinar los aspectos positivos y negativos de su proyecto educativo. En segundo lugar, la evaluación debe ser *factible*, es decir, debe utilizar procedimientos evaluativos que puedan ser llevados a la práctica sin dificultad. En tercer lugar, la evaluación debe ser *ética*, debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación de las personas implicadas. Por último, la evaluación debe ser *exacta*, en el sentido de describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto. (García-Valcárcel et al., 2001, p. 74)

La evaluación lo entendemos como un proceso que se inicia al principio de la asignatura cuando profesor y alumnos entran en contacto, negocian los elementos del programa (sílabo), y se asumen niveles de exigencias y trabajo individual y grupal. Esta negociación se va revisando conforme se avanza en el programa, y los alumnos van adquiriendo responsabilidades y conocimientos relevantes. (García-Valcárcel et al., 2001, p. 75)

La evaluación, en su doble dimensión de apreciación del aprendizaje del alumno y de certificación de las habilidades alcanzadas, constituye otro eslabón esencial de la acción del docente universitario. La forma en que los profesores universitarios viven esta parte de su trabajo, varía mucho de unos a otros y suele ser un excelente indicador de cómo perciben su papel de docentes. (Zabalza, 2011, pp. 201-202)

Debe permitir reajustar tanto el proceso de enseñanza que estamos siguiendo (corrigiendo aquellos puntos débiles detectados a través de la evaluación), como el proceso de estudio y de aprendizaje seguido por los alumnos (reforzando, también ellos, aquellos aspectos tanto de contenido como de enfoque o metodología de trabajo que la evaluación haya desvelado como insuficientemente desarrollados). (Zabalza, 2011, pp. 204-205).

Según cómo el docente plantee el proceso evaluativo, el alumno plantea sus estrategias de estudio; por lo tanto, podemos afirmar que la evaluación potencia o devalúa un tipo de operaciones cognitivas u otras (memorizar, comprender, estructurar, analizar, argumentar, opinar, comparar, investigar, crear), y prevalecen, en algunos casos, en el actual sistema universitario de evolución las tareas intelectualmente más pobres (por ejemplo la memorización), lo cual constituye un flaco favor al estudiante, a la sociedad. (Mas y Tejada, 2013, p. 141)

En los apartados que siguen se describen brevemente, los dos indicadores (tipos de evaluación y técnicas e instrumentos de evaluación) que nos permitieron medir esta dimensión.

a) Tipos de evaluación en la enseñanza universitaria. Castillo y Cabrerizo (2010) manifestaron:

Establecer una clasificación de las distintas modalidades de evaluación no es tarea fácil, ya que al ser múltiples los criterios que pueden ser utilizados para hacerlo, las clasificaciones que pueden obtenerse serán muy variadas. Por otra parte, la gran cantidad de adjetivaciones que se han dado a la evaluación, referida sobre todo a la evaluación de los aprendizajes, tampoco facilita esta tarea. (p. 32)

En la Tabla 3, se muestra una clasificación adaptada de Pimienta (2012), quién realizó una clasificación que consideramos pertinente y esclarecedora, en base a diferentes criterios.

Tabla 3*Tipos de evaluación en la enseñanza universitaria*

Criterio	Evaluación
Según su Función o Finalidad	Diagnóstica Formativa Sumativa
Según su Normotipo	Normativa Criterial
Según el Momento de Aplicación	Inicial Procesual Final
Según los Agentes Intervinientes	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación

Nota. Adaptado de “Las Competencias en la Docencia Universitaria (Preguntas Frecuentes)”, por J. H. Pimienta, 2012, Pearson Educación.

A continuación, describimos algunos de tipos de evaluación más utilizados en la educación universitaria, según el criterio de *función o finalidad*:

Evaluación diagnóstica. Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico. Ese conocimiento es fundamental, ya que permitirá al profesor diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad de todos y cada uno de sus alumnos. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 36)

Evaluación formativa. Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc., los

aprendizajes, dependiendo de cada caso particular. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 38)

Podríamos asemejar el proceso de evaluación formativa con la elaboración de un plato en un restaurante. El cocinero quiere que sus comensales se alimenten, pero principalmente que disfruten con su menú, lo saboreen y lo degusten con placer; de la misma manera, el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Para ello, durante el tiempo en el que está cocinando, el cocinero va probando la comida y corrigiendo los ingredientes, esforzándose para que finalmente el plato elaborado quede bien y guste a los comensales. Todo este proceso está basado en una evaluación formativa. De igual forma, el docente trabaja duro para que el alumnado pueda corregir sus errores, regularlos y reorientar sus aprendizajes de la manera más fructífera. (Hamodi, López y López, 2015, pp. 150-151)

Evaluación sumativa. Se le llama también evaluación final por cuanto se realiza luego de terminar un determinado proceso educativo, con el objeto de verificar si los aprendizajes previamente establecidos fueron logrados de acuerdo a los criterios señalados. En la evaluación sumativa prevalece la función social más que la didáctica, ya que las decisiones que se toman tienen que ver con las calificaciones y certificaciones. (Ruiz, 2008, p. 30)

La evaluación en su función sumativa resulta pertinente para la emisión de juicios acerca de productos y procesos que se consideren concluidos, porque su objetivo es determinar el valor al final. Sin embargo, no tiene intención de mejorar lo evaluado

en forma inmediata, sino para sucesivos procesos o productos. (Pimienta, 2012, p. 53)

A continuación, describimos algunos de tipos de evaluación más utilizados en la educación universitaria, según el criterio de *Normotipo*:

Evaluación normativa. En este caso de evaluación los aprendizajes (o el rendimiento) de los estudiantes se comparan con una norma. Por ejemplo, comparamos a cada uno con el promedio obtenido por el grupo donde está inmerso, o bien, tomando en cuenta la carrera como un todo (atendiendo al nivel en que se encuentre) o la universidad o carreras similares de otras universidades. En este caso, la norma siempre es externa al sujeto evaluado, lo que implicaría que si un estudiante obtiene un rendimiento bajo y la norma está por encima, éste podría ser evaluado negativamente, o bien, obtendría una evaluación positiva si se encontrara en un grupo con un promedio muy cercano al suyo. (Pimienta, 2012, p. 55)

Evaluación criterial. Una alternativa a la evaluación normativa es evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación), es decir, mediante la determinación precisa y concreta de las competencias que se pretenden alcanzar. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten claramente y que permitan determinar si un alumno ha alcanzado los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 42)

A continuación, describimos algunos de tipos de evaluación más utilizados en la educación universitaria, según el criterio de *momento de aplicación*:

Evaluación inicial. Es la que se realiza al comienzo de un curso académico, de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo concreto, etc.

Consiste en la recogida de datos, tanto de carácter personal como académico en la

situación de partida y su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de todos y cada uno de sus alumnos, lo que debe permitirle diseñar sus estrategias didácticas y acomodar su práctica docente a la realidad del grupo y de sus singularidades individuales. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 34)

Evaluación procesual. “Esta evaluación consiste en la valoración continua del aprendizaje, pero también en la revisión del proceso de enseñanza” (Pimienta, 2012, p. 56).

Este autor (Pimienta, 2012) también manifestó: “llevar a cabo una evaluación de este tipo es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, puesto que aún estamos a tiempo de reorientar las metodologías utilizadas para alcanzar los propósitos deseados” (p. 57).

Evaluación final. “Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, [...], etc., como constatación de la consecución de los objetivos fijados y de las competencias básicas establecidas” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 36).

Estos autores (Castillo y Cabrerizo, 2010) también indicaron: “aunque no sea necesariamente sumativa, la evaluación final suele identificarse con ella en la medida en que enjuicia o valora procesos finalizados haciendo acopio de los datos seleccionados en los anteriores momentos de evaluación” (p. 36).

A continuación, describimos algunos de tipos de evaluación más utilizados en la educación universitaria, según el criterio de *agentes intervinientes*:

Autoevaluación. Es aquella con la cual los estudiantes se comprometen en una autovaloración de sus competencias o actuaciones. En este tipo de evaluación es muy importante tomar en cuenta la edad de los estudiantes, pero también el hecho

de que se encuentren informados desde el inicio del ciclo acerca de los criterios de autoevaluación. Permitiéndoles observarse a sí mismos en direcciones concretas y no se llegue, como comúnmente sucede, a que la autoevaluación se convierta en un juego, donde todos obtienen la máxima calificación (Pimienta, 2012, p. 57).

Heteroevaluación. Es la evaluación más difundida y hace referencia a aquella que realiza una persona acerca de la actuación, los productos de aprendizaje o el aprendizaje de otra y, en general, sobre cualquier aspecto que deseemos evaluar de ella. Esta evaluación es la que quizá más agrade a los profesores, porque les da el poder que necesitan para ejercer control sobre los alumnos. Pero no debemos olvidar que la razón de ser de la evaluación sigue siendo la contribución a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Pimienta, 2012, p. 58)

Coevaluación. “En esta modalidad de evaluación determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 40). “La evaluación entre pares es un medio valiosísimo para la emisión de juicios de valor. Al igual que en cualquier otro caso, es importante dar a conocer desde el inicio cuáles serán los criterios de coevaluación” (Pimienta, 2012, p. 58).

b) *Técnicas e instrumentos de evaluación en la enseñanza universitaria.*

Castillo y Cabrerizo (2010) indicaron que “una *técnica* es un concepto más amplio; se trata de un método operativo de carácter general que permite poner en juego distintos procedimientos o estrategias para obtener la información que se desea obtener, y suele utilizar varios instrumentos” (p. 328). Por otro lado, manifestaron que “el *instrumento* es una herramienta específica, un recurso concreto, o un material estructurado que se aplica para recoger la información que deseamos, y suele estar vinculado a una técnica” (p. 328).

Quesquén, Hoyos y Tineo (2013) sostuvieron que “las técnicas son procedimientos y actividades realizadas por los participantes y por el facilitador (docente) con el propósito de hacer efectiva la evaluación de los aprendizajes” (p. 15).

Hamodi et al. (2015) manifestaron que “las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado” (p. 155).

Quesquén et al. (2013) declararon que “los instrumentos son el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Todo recurso que nos brinda información sobre el aprendizaje de los alumnos” (pp. 16-17).

“Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (Hamodi et al., 2015, p. 156).

Existen diferentes técnicas o vías para acercarnos a valorar la competencia:

observación en pruebas de ejecución, entrevistas, análisis de productos y exámenes escritos. Para cada una de estas vías, es posible asociar al menos un instrumento o medio que permita ubicar el producto en cuestión en un nivel de logro. (Pimienta, 2012, p. 46)

La tabla 4, muestra una clasificación de las técnicas e instrumentos que más se utilizan en la enseñanza universitaria (posgrado), la cual ha sido elaborada en base a los trabajos de Castillo y Cabrerizo (2010), Pimienta (2012) y Quesquén et al. (2013).

Tabla 4*Técnicas e instrumentos de evaluación en la enseñanza universitaria*

Técnica	Instrumentos
Observación (Observación Sistematizada)	Cuadro de participación Exposición oral Demostraciones Lista de cotejo o lista de control Escala estimativas o escalas de evaluación
Interrogación (Encuesta y Entrevista)	El cuestionario La entrevista La autoevaluación
Solicitud de Productos	Proyectos Monografías Ensayos Reportes
Resolución de Problemas	Pruebas objetivas Pruebas de ensayo o por temas Simuladores escritos

i) Técnica de observación. Castillo y Cabrerizo (2010) manifestaron:

La observación está en la base de las técnicas de evaluación. Se centra en la obtención de información sobre las conductas y los acontecimientos normales de los alumnos, entendiendo por conducta un amplio espectro de manifestaciones, actividades y situaciones que reflejan la forma de ser y de actuar de los alumnos a la que no es posible acceder a través de pruebas estandarizadas. (p. 354)

Esta técnica permite evaluar aspectos como el afectivo y el psicomotor, los cuales difícilmente se evaluarían con otro tipo de técnica, ya que de manera inmediata se identifican los recursos con que cuenta el alumno y la forma en que los utiliza, tales como: la identificación, selección, ejecución y/o integración, en función del producto que genere en una situación real o simulada. Asimismo, esta técnica

resulta importante, ya que con ella se puede conocer, en algunos casos, el origen de sus aciertos y errores. (Quesquén et al., 2013, p. 69)

A continuación, describimos algunos de los *instrumentos* más utilizados en la educación universitaria, que nos permiten llevar a cabo la *técnica de observación*:

Cuadro de participación. Andrade et al. (2010) indicaron que con este instrumento:

- El docente elabora un registro de la frecuencia con que los estudiantes aportan verbalmente ideas relacionadas con el tema.
- Se presenta información adicional a la clase, ejemplos, cuestiones a las que se les intenta dar una solución. (p. 35)

Estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Permite observar cómo el estudiante logra integrar, exponer, organizar y analizar la información.
- Puede llevarse un registro del avance de los estudiantes en relación a la forma como se desarrollan para expresar sus ideas. (p. 35)

También estos autores (Andrade et al., 2010) expusieron que algunas desventajas de este instrumento son:

- La evaluación de la participación puede verse influenciada por el juicio del evaluador y resultar subjetiva.
- Puede resultar difícil registrar con precisión la participación de los alumnos en grupos numerosos.
- El cuadro muestra quienes participan y quienes no, pero no presentan las causas. (p. 35)

Exposición oral. “Es la exposición oral de un tema contenido en el programa de estudio, frente a un grupo de personas” (Andrade et al., 2010, p. 42).

Estos autores (Andrade et al., 2010) expresaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Brinda al alumno la oportunidad de demostrar sus habilidades para seleccionar, ordenar, analizar y sintetizar información.
- Al utilizarse este instrumento, el alumno deberá seleccionar y elaborar materiales didácticos para su trabajo. (p. 42)

También estos autores (Andrade et al., 2010) indicaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Si no se determinan previamente los criterios para evaluar, el resultado que se emita puede ser subjetivo.
- Tratándose de grupos numerosos, la participación del grupo puede resultar mínima pues la exposición no permite aprovechar las diferencias individuales. (p. 42)

Demostraciones. Andrade et al. (2010) indicaron que con este instrumento “se le solicita al alumno que de manera práctica muestre el manejo de un instrumento, elaboración de algún trazo, un experimento o actividad que requiera la secuencia de un proceso o la manipulación de una herramienta u objeto” (p.36).

Estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Permite observar con detalle la ejecución de actividades prácticas.
- Mediante la aplicación de este instrumento es posible verificar si el alumno está logrando la integración entre la teoría y la práctica. (p. 36)

También estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- No se puede aplicar apropiadamente si no se cuenta con las condiciones, instalaciones, equipos e implementos básicos.
- La utilización de este instrumento puede resultar inútil si se aplica antes de finalizar la etapa de aprendizaje que se pretende evaluar. (p. 36)

Lista de cotejo o lista de control. Este instrumento consiste en “registrar la aparición o no de una conducta durante el periodo que dura la observación, pero sin delimitar su frecuencia o duración” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 362).

Una lista de cotejo es muy fácil de diseñar, por lo que se ha abusado mucho de este instrumento tanto en el campo laboral como en la formación universitaria.

Solamente nos da la posibilidad de apreciar la existencia o ausencia de una manifestación de las competencias, y precisamente en esto reside su debilidad, puesto que casi nunca es posible valorar el nivel de desempeño de un sujeto o el nivel de dominio de una competencia con base en una dicotomía (la tiene o no la tiene). (Pimienta, 2012, p. 68)

Escalas estimativas o escalas de evaluación. “Es una serie de frases u oraciones precedidas por una escala en la que el profesor marca de acuerdo a su apreciación el nivel del alumno en relación a una característica específica” (Andrade et al., 2010, p. 32).

Estos autores (Andrade et al., 2010) afirmaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Facilita la evaluación de objetivos muy específicos.
- Los datos obtenidos permiten observar el avance de los alumnos.
- Permiten centrarse en los aspectos a evaluar sin divagar. (p. 32)

También estos autores (Andrade et al., 2010) declararon que algunas desventajas de este instrumento son:

- Por sí sólo este instrumento no proporciona elementos para tener una visión general de lo que se intenta evaluar, solo se enfoca en aspectos específicos.
- Puede implicar juicios de valor de quien lo evalúa. (p. 32)

ii) Técnica de interrogación. Castillo y Cabrerizo (2010) manifestaron:

La interrogación didáctica es una de las técnicas de evaluación más antiguas y más utilizadas en el ámbito educativo. Se inicia en la enseñanza con la metodología mayéutica de Sócrates, quien trataba de transmitir sus mensajes éticos formulando preguntas a su interlocutor hasta atraparlo en sus propias contradicciones, con la intención de disponerle para aceptar la verdad. (p. 369)

En términos generales, esta técnica agrupa a todos aquellos procedimientos mediante los cuales se solicita información al alumno, de manera escrita u oral para evaluar básicamente el área cognoscitiva. Estas preguntas requerirán su opinión, valoración personal o interpretación de la realidad, basándose en los contenidos del programa de estudio. (Quesquén et al., 2013, p. 66)

A continuación, describimos algunos de los *instrumentos* más utilizados en la educación universitaria, que nos permiten llevar a cabo la *técnica de interrogación*:

El cuestionario. Es el instrumento de recogida de datos utilizado por la encuesta y por otras técnicas de interrogación como la entrevista, que nos permite acceder de forma científica y estructurada a lo que las personas piensan u opinan, permitiendo así un análisis posterior de la información. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 383)

Se pueden distinguir dos tipos de cuestionario: “cuestionario de preguntas abiertas y cerradas” (Andrade et al., 2010, p. 7).

Andrade et al. (2010) indicaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Se puede aplicar de manera simultánea a más de una persona (grupo).
- Puede estructurarse de manera que sea contestado mediante claves.

- Puede estructurarse de forma que permita conocer la opinión de los alumnos sobre un tema. (p. 7)

La entrevista. “Es un proceso en el que intervienen dos o más personas, a través de un medio, generalmente oral, en que se distinguen roles asimétricos: entrevistador y entrevistado” (Pimienta, 2012, p. 60).

Según este autor (Pimienta, 2012) las entrevistas se pueden clasificar en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas; que describimos a continuación:

- Las entrevistas estructuradas parten de una guía de entrevista previamente elaborada y cuya principal característica es la inflexibilidad (tal es el caso de los censos de población), tanto en las cuestiones que se plantean al entrevistado, como en el orden y la presentación de los reactivos.
- Las entrevistas semiestructuradas tienen cierta flexibilidad, aunque también se elabora con anterioridad una guía, la cual indica las partes donde se permitirá al entrevistado hablar con relativa soltura acerca de algunos temas de interés.
- Las entrevistas no estructuradas, como indica su nombre, no poseen estructura alguna, y solamente se cuenta con una serie de temas, aspectos o asuntos bastante abiertos, que se tratarán mediante una amplia conversación. (pp. 60-61)

La autoevaluación. Según Andrade et al. (2010) algunas características más resaltantes de este instrumento son:

- Es una evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje.
- Provee una evidencia muy valiosa para el alumno.
- Es el coronamiento de un aprendizaje significativo. (p. 8)

Estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Permite la metacognición, honestidad y responsabilidad.
- Permite evaluar habilidades y productos del pensamiento.
- Evalúa las competencias. (p. 8)

También estos autores (Andrade et al., 2010) indicaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Se puede dar el caso que dé alumnos demasiado críticos para juzgarse, así como demasiados pasivos.
- Tiende a la subjetividad. (p. 8)

iii) Técnica de solicitud de productos. Quesquén et al. (2013) manifestaron:

Esta técnica se refiere a la solicitud de productos resultantes de un proceso de aprendizaje, los cuales deben reflejar los cambios producidos en el campo cognoscitivo y demuestren las habilidades que el alumno ha desarrollado o adquirido, así como la información que ha integrado. (p. 68)

A continuación, describimos algunos de los *instrumentos* más utilizados en la educación universitaria, que nos permiten llevar a cabo la *técnica de solicitud de productos*:

Proyectos. “Consiste en la elaboración de una propuesta que integre una tentativa de solución a un problema. Esta propuesta puede consistir en un proyecto de investigación, de desarrollo o de evaluación” (Andrade et al., 2010, p. 38).

Estos autores (Andrade et al., 2010) expresaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Es útil para conocer las capacidades de integración, creatividad y proyección a futuro del alumno.

- Permite que el alumno planee actividades y obtenga resultados concretos al aplicar sus conocimientos.
- Se pueden combinar los conocimientos y destrezas adquiridas en varias asignaturas. (p. 38)

También estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Se requiere suficiente tiempo para orientar y retroalimentar el proceso de elaboración del proyecto.
- Si el alumno no tiene claridad de lo que hay que hacer en el proyecto no lo deberá hacer.
- Puede orientar la deshonestidad. (p. 38)

Monografías. “Este instrumento debe contener una apreciación sobre un tema, fundamentada en información relacionada o proveniente de diversas fuentes” (Andrade et al., 2010, p. 41).

Estos autores (Andrade et al., 2010) expresaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Propicia la investigación documental.
- Permite que el estudiante seleccione e integre información en torno a un tema específico.
- Puede evaluarse no solamente el producto, sino también el procedimiento utilizado para su elaboración. (p. 41)

También estos autores (Andrade et al., 2010) afirmaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Las desventajas de este instrumento están relacionadas con la confiabilidad y la validez.

- Cuando se utiliza este instrumento, no se considera la elaboración de un listado de cualidades significativas del producto antes de evaluar y se evalúa considerando criterios generales. (p. 41)

Ensayos. “Este instrumento contiene preguntas o temas en los que el alumno debe construir las respuestas utilizando un estilo propio, considerando el carácter crítico con las palabras o términos que considere más adecuados” (Andrade et al., 2010, p. 40).

Estos autores (Andrade et al., 2010) expresaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Permite que el estudiante exprese su punto de vista sobre un tema en particular.
- Fomenta la capacidad creativa.
- Evalúa la capacidad del alumno para transmitir su mensaje. (p. 40)

También estos autores (Andrade et al., 2010) indicaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Se requiere mucho tiempo para calificar los productos.
- Hay mayor probabilidad de ser subjetivo a la hora de ser calificados.
- No puede abordarse la totalidad de los contenidos a evaluar en el mismo producto. (p. 40)

Reportes. Según Andrade et al. (2010) algunas características más resaltantes de este instrumento son:

- Es la representación escrita de los resultados de alguna actividad.
- Se utilizan para informar de manera formal y detallada sobre los resultados de algún proyecto. (p. 38)

Estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Permite al estudiante desarrollar su capacidad para seleccionar, organizar e integrar sus ideas.
- Con la solicitud periódica de reportes, el docente tendrá información para observar continuamente el avance del estudiante en el proceso por evaluar. (p. 38)

También estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Sin caracterización los reportes resultan irrelevantes.
- Cuando no se establecen previamente los criterios para su evaluación, se corre el riesgo de realizar una evaluación subjetiva. (p. 38)

iv) Técnica de resolución de problemas. Quesquén et al. (2013) manifestaron:

Esta técnica consiste en solicitar al alumno la resolución de problemas, mediante ello se podrán evaluar los conocimientos y habilidades que éste tiene. Los problemas que se presenten al alumno pueden ser de orden conceptual, para valorar el dominio del estudiante a nivel declarativo o bien pueden implicar el reconocimiento de la secuencia de un procedimiento. (Quesquén et al., 2013, p. 67)

A continuación, describimos algunos de los *instrumentos* más utilizados en la educación universitaria, que nos permiten llevar a cabo la *técnica de resolución de problemas*:

Pruebas objetivas. Castillo y Cabrerizo (2010) afirmaron:

Las *pruebas objetivas* son instrumentos de evaluación que permiten medir el grado de consecución alcanzado por cada alumno en relación con los criterios establecidos previamente, y desarrollados en la programación general y en las unidades didácticas. En definitiva, las pruebas objetivas son *exámenes escritos estructurados* formados por una serie de cuestiones que sólo admiten una respuesta

correcta y cuya calificación es siempre uniforme y precisa para todos los examinandos. (p. 387)

Andrade et al. (2010) expresaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Evalúan el nivel de progreso individual del alumno en relación con el logro de una gran variedad de objetivos.
- Ayudan a identificar las necesidades de modificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ayudan a señalar al alumno sus desaciertos.
- Son fáciles de calificar.
- Son de fácil aplicación. (p. 13)

Andrade et al. (2010) indicaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Cuando se señalan al alumno los desaciertos, pero no las respuestas correctas, el estudiante no podrá identificar sus errores de aprendizaje.
- El azar constituye en algunos casos un elemento distorsionador de la medición de los conocimientos.
- Su preparación y diseño son costosos. (p. 13)

Pruebas de ensayo o por temas. “Este instrumento contiene preguntas o temas en los que el alumno debe construir las respuestas utilizando un estilo propio, considerando el carácter crítico con las palabras o términos adecuados” (Andrade et al., 2010, p. 16)

Estos autores (Andrade et al., 2010) manifestaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Permite que el estudiante exprese su punto de vista sobre un tema en particular.
- A través de este instrumento se pueden evaluar objetivos relacionados con la creatividad o la capacidad de expresarse. (p. 16)

También estos autores (Andrade et al., 2010) expresaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- No pueden abordarse la totalidad de los contenidos en un mismo producto.
- Se requiere mucho tiempo para calificar los productos.
- Son difíciles calificarlos con objetividad. (p. 16)

Simuladores escritos. Según Andrade et al. (2010) algunas características más resaltantes de este instrumento son:

- Este instrumento enfrenta al alumno a una situación lo más parecida a la realidad.
- Las preguntas a este instrumento requieren respuestas más bien del tipo analítico. (p. 17)

Estos autores (Andrade et al., 2010) expresaron que algunas ventajas de este instrumento son:

- Permite la identificación de los conocimientos y habilidades.
- Permite evaluar la capacidad del estudiante para integrar información.
- Pueden utilizarse en grupo o individualmente.
- Las actividades que se desarrollan se asemejan mucho a la realidad. (p. 17)

También estos autores (Andrade et al., 2010) indicaron que algunas desventajas de este instrumento son:

- Resulta ser un instrumento poco conocido.
- En múltiples casos debido al costo de los recursos y al personal, no es posible efectuar las prácticas.
- Se requieren definir los parámetros para evaluar los resultados. (p. 17)

2.2.2 Satisfacción de los estudiantes.

Antes de describir la satisfacción de los estudiantes, es necesario precisar algunos términos relacionados a esta variable: satisfacción, satisfacción del cliente e influencia de esta satisfacción (satisfacción del cliente) en la satisfacción del estudiante.

Definición de satisfacción. Según el Diccionario de la Real Academia Española (s/f), el término satisfacción proviene del latín *satisfactio*, el cual posee los siguientes significados:

- Acción y efecto de satisfacer o satisfacerse.
- Razón, acción o modo con que se sosiega y responde enteramente a una queja, sentimiento o razón contraria.
- Presunción, vanagloria. Tener mucha satisfacción de sí mismo.
- Confianza o seguridad del ánimo.
- Cumplimiento del deseo o del gusto.

La satisfacción, según Maslow (1943, como se citó en Tolentino, 2014), se da cuando el individuo experimenta el restablecimiento del equilibrio fisiológico o psicosocial frente a una necesidad o un grupo de necesidades. En otros términos, la satisfacción surge cuando la necesidad inicial que motiva diversas reacciones es reducida o ha sido saciada. Esta teoría precisa también que solo se atienden necesidades superiores cuando se han satisfecho las inferiores, aunque todos aspiramos a satisfacer las superiores. (p. 78)

El mismo Maslow (como se citó en Tolentino, 2014) analizó los niveles de necesidad y satisfacción, con lo cual estableció cinco jerarquías:

- *Necesidades Fisiológicas.* Constituyen el punto de partida por lo que resultaría intrascendente establecer cuáles son las necesidades fisiológicas fundamentales; aunque el hambre, el cansancio, el sueño, el deseo sexual, la actividad en sí,

constituyen presiones fisiológicas de base somática, o sea, las necesidades fisiológicas más comúnmente encontradas.

- *Necesidades de seguridad.* Es el deseo de tranquilidad o la huida del peligro, hacen que ciertas personas se preocupen por un mundo previsible y bien ordenado, las necesidades de seguridad funcionan como organizadores casi exclusivos de comportamiento.
 - *Necesidades de asociación.* Son las necesidades de asociación, de amor, de afecto y de participación. La falta de amigos, de parientes, de relaciones de amistad, de un lugar en el grupo, se presenta entonces de modo más apremiante que la sensación de hambre o peligro. Las necesidades de dar y de recibir afecto son importantes fuerzas motivadoras del comportamiento humano.
 - *La necesidad de reconocimiento.* Son las necesidades relacionadas con la autoevaluación estable, firme y generalmente alta, así como de autoestima y de respeto por parte de otras personas. La autoestima fuerte es aquella basada en la capacidad real, en las realizaciones o incluso en el respeto de terceros. Entre las necesidades de estimación están el sentimiento de fortaleza, realización, adecuación, confianza frente al mundo, independencia y libertad.
 - *Necesidad de autorrealización.* Cuando es satisfecha genera sentimientos de autoconfianza, valor, fuerza, prestigio, poder, capacidad y utilidad. Su frustración puede producir sentimientos de inferioridad y debilidad, desamparo.
- (p. 79)

Zas (2000, como se citó en Jiménez, Terriquez y Robles, 2011) sostuvo que “la satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación” (p. 46).

“La satisfacción del individuo, es una condición que le da su estado de ánimo, conjuntamente con su experiencia en el momento de vivir una situación que le determinará un cambio en su conducta o su actitud” (Salinas, 2007, p. 84).

La satisfacción es un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado. Para lograr la satisfacción, como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención en otro sujeto de realizar una acción determinada que provoque resultado, el cual será valorado como positivo o no. (Jiménez et al., 2011, p. 46)

Satisfacción es la sensación de regocijo o agrado que se tiene de algo o de alguien, después de haber interactuado con ello.

Satisfacción del cliente. Domínguez (2006, como se citó en Salinas, 2007) expresó:

La satisfacción del cliente es una respuesta de evaluación que éstos dan acerca del grado hasta el cual un producto o servicio cumple con sus expectativas, necesidades y deseos. Sensibilizarse acerca de ella sólo tiene sentido en la medida que el proveedor esté dispuesto a cambiar su manera de establecer una relación con ese cliente. (p. 91).

La satisfacción del cliente es un factor de enorme relevancia en nuestros días, desde el punto de vista de la calidad del producto como del servicio se alude a este elemento como uno de los ejes esenciales en la mejora continua de las organizaciones, tanto a nivel humano como financiero, desarrollando productos y servicios más competitivos. Los deseos y necesidades de los usuarios son analizados y el diseño de los productos y los servicios se ve modificado para

producir altos grados de satisfacción del cliente. (Villa, 2005, como se citó en Salinas, 2007, p. 92)

En ese sentido, Salinas (2007) manifestó:

El conocimiento de la satisfacción de los clientes garantiza el éxito empresarial. Por tanto, para lograr la consecución plena del cumplimiento de las exigencias y expectativas de los clientes, no debemos caer en el error de considerar solamente nuestra visión del producto, sino que debemos: identificar, conocer, escuchar, entender y cuidar a los clientes, para garantizar el éxito empresarial.

Por tanto, la realización de estudios sobre la satisfacción de los clientes, conlleva la captación y retención de los clientes más importantes para la empresa, en base a la identificación de aquellos aspectos que se constituyen como áreas prioritarias de mejora, y en consecuencia optimización de los recursos propios de la organización. (p. 85)

De la satisfacción del cliente a la satisfacción del estudiante. Velásquez (2012)

afirmó:

Para comprender la influencia del modelo del sector comercial y de los negocios en el ámbito de la educación superior, es necesario señalar el cambio en el concepto de los agentes implicados. La nueva perspectiva de estudio, influida por la filosofía universitaria de mejora de la calidad del servicio, confiere nuevos conceptos a los que tradicionalmente se han utilizado para designar a los agentes del proceso educativo (profesorado, alumnado). (p. 6)

Esta nueva filosofía utiliza términos como gestor para identificar al profesorado como un organizador de las actuaciones. Mientras que para nombrar al alumnado existen discrepancias, otorgándole diferentes términos que se asocian a diferentes funciones: (a) consumidor o cliente, alumnado como usuario de un servicio en el

que él no interviene (este papel puede asimilarse al que adopta el alumnado en la enseñanza centrada en el profesorado); (b) producto, alumnado como materia prima que es manejada según las necesidades del mercado laboral (similar al papel de una enseñanza centrada en el currículum), y (c) productor, alumnado como participante activo y responsable de su aprendizaje que es el producto (papel similar al que toma la enseñanza centrada en el alumno). (Fernández, 2001, como se citó en Velásquez, 2012, p. 6).

Los alumnos acceden a la universidad con unos intereses profesionales específicos y en tanto clientes hacen a la institución unas demandas concretas sobre sus expectativas. Para ello, la universidad ha de tender a ampliar y diversificar la oferta educativa, de manera que se adapte mejor a las expectativas más diferenciadas de los alumnos y satisfaga sus necesidades (Zabalza, 2002, como se citó en Bullón, 2011, pp. 20-21).

El concepto de *satisfacción estudiantil* proviene, como tantas otras cosas en educación, del campo de la gestión de las empresas de producción y servicios, donde se constituyó, bajo la denominación de *satisfacción del cliente*, en una de las principales metas para el logro del éxito en la competitividad por el mercado. (Salinas, 2007, p. 101)

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. (Zas, 2002, como se citó en Jiménez et al., 2011, p. 46)

La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional. La meta de la institución debe

ser que los estudiantes que cursan una carrera manifiesten su satisfacción con el rigor de los cursos, con las interacciones con su profesor y los otros estudiantes, con la justicia con que se le evalúa, etc., así como con las instalaciones y equipamiento que apoyan dichas interacciones. (Flores, 2003, como se citó en Salinas, 2007, p. 102)

González (2003, como se citó en Salinas, 2007) sostuvo:

Un alumno satisfecho con la institución universitaria verifica la calidad de la misma. En este sentido son los propios alumnos los que sostienen que estarán satisfechos en la medida en que cuenten con unos recursos adecuados y los servicios de que disponga y las actividades que se oferten respondan a sus necesidades. Es decir, cuando estén satisfechos con las instalaciones y recursos, así como con los servicios y actividades que la Universidad ofrezca. En segundo lugar, esta satisfacción se verá recompensada en tanto los órganos de gobierno y representación solucionen los problemas existentes de un modo eficaz. (p.102)

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 [...], 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 en la enseñanza universitaria, permitiendo así a las instituciones de enseñanza conocer su realidad, compararla con la de los otros competidores y analizarla a lo largo del tiempo. (Alves y Raposo, 2005, como se citó en Salinas, Morales y Martínez, 2008, p. 42)

Es necesario apuntar que la satisfacción del estudiante, es el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las universidades, pues su principal función sustantiva es la docencia centrada en él. Objetivo que debe cumplirse mediante su satisfacción y su persistencia en las universidades. (Salinas et al., 2008, p. 42-43)

Reymer (2011) sostuvo que “la satisfacción del estudiante se concibe como aquella respuesta del alumno frente a un conjunto de servicios que tienen como fin último producir un aprendizaje real, significativo y contextualizado” (p. 44).

En esa misma línea, Jiménez et al. (2011) expresaron:

La satisfacción del estudiante 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.

Son los estudiantes los principales usuarios de los servicios universitarios, los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla, y, aunque pueden tener una visión parcial, sus opiniones no dejan de ser fruto de sus percepciones, influenciadas por expectativas, necesidades y por diversos factores, que sirven como indicador de mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos. (p. 46)

Dimensiones de la satisfacción de los estudiantes. La variable satisfacción de los estudiantes, ha sido dimensionada en base al trabajo de investigación (tesis doctoral) realizado por Salinas (2007), es decir, las dimensiones que en los apartados siguientes se describen han sido adecuadas a nuestro contexto de estudio. Estas dimensiones son: satisfacción con la labor del docente y satisfacción con la planificación de la asignatura.

Satisfacción con la labor del docente. Sanz, Ruiz y Pérez (2014) sostuvieron: La labor del profesorado es clave para desarrollar el nuevo modelo educativo. Al profesor, le corresponde iniciar tanto la función educativa que introduzca y forme al alumno en la disciplina técnica objeto de estudio, como la función formativa, tendente a preparar al estudiante para desenvolverse debidamente tanto en el terreno profesional como humano. Así, el profesor debe potenciar la orientación al aprendizaje de sus alumnos, realizar un seguimiento cercano de la evolución de sus habilidades y conocimientos corrigiendo, en caso necesario, las posibles desviaciones. Debe desarrollar planes formativos para conseguir una profundización en el tratamiento de las competencias, en su evaluación, en técnicas y sistemas que propicien un aprendizaje a lo largo de la vida, en desarrollar entre sus estudiantes la capacidad de trabajo en equipo y, sintéticamente, en ofrecer programas formativos cuyo objetivo principal no sea transmitir un repertorio de conocimientos, sino encontrar el sistema para tutorizar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. (p. 98)

En ese sentido, hablar de la satisfacción de los estudiantes de maestría con la labor de sus docentes, es pronunciarse sobre la actuación de estos, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria. En consecuencia, la satisfacción de los estudiantes de maestría, se ve condicionada por:

- La *actitud del docente*, es decir, por la motivación, interés y disposición que este tiene para con ellos;
- El *desarrollo didáctico del docente*, es decir, por el adecuado uso de técnicas, recursos y del tiempo durante el desarrollo de la clase; y
- La *disposición del docente para las explicaciones*, es decir, por el uso de un lenguaje claro y sencillo, con una adecuada dosificación de tiempo.

Satisfacción con la planificación de la asignatura. Parcerisa (2008) sostuvo:
La formación universitaria es intencional (responde a unos objetivos) y para responder adecuadamente a esta intencionalidad requiere una planificación a distintos niveles de concreción. Uno de estos niveles es el plan docente de la asignatura, un documento público en el que se especifica qué pretende la asignatura, cómo se trabajará para conseguir lo que se pretende y cómo se evaluará.
(p. 7)

El plan docente es un instrumento, un recurso, un medio para la acción docente. [...], pero sería un error concebir el plan docente con un documento rígido o como una matriz que se debe rellenar mecánicamente. Más bien al contrario, el plan docente debe concebirse como una oportunidad para reflexionar con el resto del profesorado –y, por qué no, para reflexionar también con el alumnado– sobre qué debemos enseñar, por qué debemos enseñar eso y no otra cosa, y quién, cómo y cuándo enseñar y evaluar. (p. 35)

En ese sentido, hablar de satisfacción de los estudiantes de maestría con la planificación de la asignatura por parte de los docentes, es pronunciarse sobre la estructura del programa de la asignatura y sobre la adecuada gestión que hacen los docentes de este programa, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria.

2.3 Definición de Términos Básicos

Acción formativa. Es un proceso o programa que dispone de una estructura claramente establecida y de metodologías didácticas adecuadas. El cual se aplica en un momento determinado, para los estudiantes de maestría puedan lograr las competencias generales y específicas, previamente establecidas.

Acto didáctico. Es una actividad dinámica de interrelación entre el docente universitario y el estudiante. Es decir, es la actuación del docente universitario para

facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Debe ser un proceso debidamente planificado, en el que exista una verdadera interrelación entre el docente universitario, las competencias y el estudiante.

Aprendizaje. “Es el proceso de construcción y de reconstrucción de las estructuras conceptuales y competenciales previas de la persona, a medida que se asimilan nuevos elementos en su interacción con el entorno y con las personas que forman parte de él” (Reymer, 2011, p. 58)

Competencia. Según FAUTAPO (2009):

Es un desempeño en términos de un proceso complejo que integra de manera dinámica las tres dimensiones del saber (saber conocer, saber hacer y saber ser), aplicados a actividades y a la resolución de problemas del mundo del trabajo de manera idónea en relación a las características del contexto con el que se está interactuando; aportando de esta manera a incrementar los niveles de eficacia [...] y los niveles de autorrealización. (p. 1)

Didáctica. Según FAUTAPO (2009):

La palabra didáctica deriva del griego *didaktikè* ("enseñar") y se define como la disciplina científico-pedagógica que tiene como objeto de estudio los procesos y elementos existentes en la materia en sí y el aprendizaje.

Es, por tanto, la parte de la pedagogía que se ocupa de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza destinados a plasmar en la realidad las pautas de las teorías pedagógicas. (p. 4)

Didáctica docente. Es la exteriorización de la forma como el docente lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas sus fases (planificación, desarrollo y evaluación) y, de cómo este reflexiona sobre su propia intervención formativa, para una mejora continua.

Docencia. “Proceso de reproducción cultural orientado a la formación y desarrollo de las personas que participan en él y, por lo cual reciben una acreditación social válida en la cultura en la cual se desenvuelve” (Tolentino, 2014, p. 83).

Docente universitario. Es un profesional con grado académico de maestro o doctor que, ingresa a la carrera docente, mediante concurso público de méritos, de acuerdo a lo previsto en la Ley Universitaria No 30220.

Tres características definen al docente universitario; primero, se trata de un sujeto altamente capacitado que tiene como ejercicio profesional la enseñanza en el nivel superior, no se trata, como antaño, de un profesional que dicta clases en sus horas libres o que lo hace como una actividad accesorio, ¡no!, se trata de una profesión, que, si bien se desarrolla paralelamente con la especialidad disciplinar, es tan importante como esta. Por otro lado, se trata de un experto en la ciencia, con lo cual desarrolla competencias para la investigación y de esta forma descubrir nuevas verdades ampliando los límites del conocimiento; en tercer lugar, el docente universitario hace parte de comunidades académicas, ello supone el reconocimiento de un conjunto de pautas, valores y actitudes que la sociedad espera de esta comunidad. (Clavijo, 2018, pp. 7-8)

Educación. Según Tolentino (2014):

Es el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de la cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. (p. 83)

Enseñanza. “Proceso de facilitación y mediación del aprendizaje, donde el docente prepara las condiciones necesarias (actividades, retos, desafíos, problemas, información,

espacio, materiales, etc.) para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes”

(FAUTAPO, 2009, p. 4).

Estrategia didáctica. “Conjunto de acciones planificadas por el docente, involucra la aplicación de métodos, técnicas y el uso de materiales, que son empleados de manera flexible y adaptativa con el fin de propiciar experiencias de aprendizajes significativos en los estudiantes” (Tolentino, 2014, p. 83).

Estudiantes de maestría. Personas que están cursando estudios de maestría y se encuentran matriculados en el periodo académico 2016-II, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, mención Docencia Universitaria.

Proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla (2018):

El proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con él de por vida.

En el PEA el profesor debe tener dominio de los componentes que lo integran: los sujetos implicados, el profesor, los estudiantes y el grupo, los cuales ofrecen un carácter interactivo y comunicativo: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, las formas de organización y la evaluación. (pp. 611-612)

Satisfacción del estudiante. En este caso particular, se define por satisfacción de los estudiantes de maestría, al nivel de valoración que estos tienen de la actuación

didáctica de sus docentes (planificación, desarrollo y evaluación), en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sílabo. Es un instrumento de planificación bien estructurado. El cual expresa el compromiso de aprendizaje de la asignatura en concordancia con una propuesta formativa, establece acuerdos de organización del trabajo del semestre académico y engloba información necesaria sobre la asignatura: datos informativos, sumilla, competencias, programación de unidades temáticas, métodos y estrategias didácticas, medios y materiales educativos, sistema de evaluación y referencia bibliográfica.

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1 Hipótesis: General y Específicas

3.1.1 Hipótesis general.

H_G. Existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

3.1.2 Hipótesis específicas.

H_{E1}. Existe una relación significativa entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

H_{E2}. Existe una relación significativa entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

H_{E3}. Existe una relación significativa entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

3.2 Variables

3.2.1 Variable 1.

Didáctica docente

Definición conceptual. Didáctica docente es la manifestación de la forma de actuación didáctica que tiene el docente, cuando lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella. También tiene que ver con la forma como el docente reflexiona sobre su propia actuación formativa, para una mejora continua.

Definición operacional. Didáctica docente es la actuación didáctica del docente universitario, que se da básicamente en tres momentos o fases claramente delimitados:

planificación (momento preactivo), desarrollo (momento activo o interactivo) y evaluación (momento postactivo).

3.2.2 Variable 2.

Satisfacción de los estudiantes

Definición conceptual. Satisfacción de los estudiantes de maestría es el nivel de valoración o percepción que estos tienen, sobre la actuación didáctica de sus docentes (expectativas), durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella.

Definición operacional. Satisfacción de los estudiantes es una sensación, que está íntimamente ligada a lo que se espera de la planificación de la asignatura y de la labor del docente en el aula y fuera de ella.

3.3 Operacionalización de Variables

En los apartados que siguen, se describe la operacionalización de la didáctica del docente de maestría (variable 1) y la satisfacción de los estudiantes (variable 2).

3.3.1 Operacionalización de la variable 1.

En base a los aportes de García-Valcárcel et al. (2001), Zabalza (2007 y 2011) y Mas y Tejada (2013); se ha logrado dimensionar la **Variable 1** (didáctica docente o didáctica del docente de maestría) en el presente trabajo de investigación.

Los nombres de estas dimensiones que han sido adecuadas a la *didáctica docente* son: planificación docente, desarrollo docente y evaluación docente. En la tabla 5, se muestra la operacionalización de la variable 1.

Tabla 5*Operacionalización de la variable 1*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Didáctica Docente	Planificación docente	- Sílabo de la asignatura
	Desarrollo docente	- Métodos de enseñanza - Técnicas de enseñanza - Medios y materiales didácticos
	Evaluación docente	- Tipos de evaluación - Técnicas e instrumentos de evaluación

3.3.2 Operacionalización de la variable 2.

La **Variable 2** (satisfacción de los estudiantes), ha sido dimensionada en base al trabajo de investigación (tesis doctoral) realizado por Salinas (2007), es decir, las dimensiones consideradas por Salinas (2007) para la variable *satisfacción de los estudiantes*, han sido adecuadas a nuestro contexto de estudio. Estas dimensiones son: satisfacción con la labor del docente y satisfacción con la planificación de la asignatura. En la Tabla 6, se muestra la operacionalización de la variable 2.

Tabla 6*Operacionalización de la variable 2*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Satisfacción de los Estudiantes	Satisfacción con la labor del docente	- Actitud del docente - Desarrollo didáctico - Disposición para las explicaciones - Satisfacción global
	Satisfacción con la planificación de la asignatura	- Programa de la asignatura - Revisión de exámenes - Satisfacción global

Capítulo IV. Metodología

4.1 Enfoque de Investigación

El presente trabajo de investigación tiene un *enfoque cuantitativo* porque utilizó la estadística para probar la(s) hipótesis. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indicaron que el *enfoque cuantitativo* “es secuencial y probatorio” (p. 4). Cada etapa precede a la siguiente y no podemos omitir pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una base teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas, mediante métodos estadísticos, y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis.

4.2 Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo *descriptivo correlacional*. Es *descriptivo* porque está orientado a describir las variables: didáctica docente y satisfacción de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es *correlacional* porque investiga la relación entre las variables didáctica docente y satisfacción de los estudiantes, demostrando con ello en alguna medida un valor explicativo.

Si dos variables están correlacionadas y se conoce la magnitud de la asociación, se tienen bases para predecir, con mayor o menor exactitud, el valor aproximado que tendrá un grupo de personas en una variable, al saber qué valor tienen en la otra.

(Hernández et al., 2014, p. 94)

4.3 Diseño de Investigación

Se aplicó un diseño *no experimental, transeccional o transversal*, de forma *descriptivo-correlacional*, ya que se recolectó datos en un solo momento, en un tiempo

único. Al respecto Hernández et al. (2014) manifestaron que su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. El presente trabajo de investigación se realizó a partir de datos originales o primarios captados directamente por el investigador, mediante la aplicación de cuestionarios para establecer la relación entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría. Adicionalmente, vale precisar que los estudios correlacionales, permiten establecer relaciones entre variables, sin necesidad de establecer relaciones causa-efecto. En la Figura 1, se muestra el diseño de investigación descriptivo-correlacional que se utilizó en el presente proyecto de investigación.

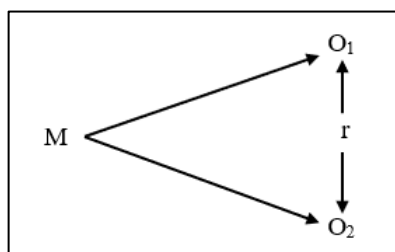


Figura 1. Diseño de investigación descriptivo-correlacional utilizado

Donde:

M = Muestra de investigación

O₁ = Variable 1 (Didáctica Docente)

O₂ = Variable 2 (Satisfacción de los Estudiantes)

r = Relación entre variables

4.4 Población y Muestra

4.4.1 Población.

En el presente trabajo de investigación, la población estuvo conformada por el total de estudiantes matriculados en el periodo 2016-II, de maestría en ciencias de la educación, mención docencia universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de

Educación Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina). Tal como se detalla en la Tabla 7.

Tabla 7

Estudiantes matriculados en el periodo 2016-II, según La Oficina Central de Registro de la UNE

PERIODO 2016-II	GRUPO A	GRUPO B	SUB TOTAL
1er Ciclo	37	31	68
2do Ciclo	21	34	55
3er Ciclo	0	0	0
Total			123

4.4.2 Muestra.

La relación entre la población y la muestra es inversamente proporcional, es decir, mientras más pequeña es la población más grande debe ser la muestra para efectos de representatividad. Si bien, este es el criterio que se debió adoptar para tomar una muestra no probabilística, en este trabajo de investigación se optó por tomar una muestra de tipo intencional por los siguientes motivos:

- Durante el periodo 2016-II, solo hubo estudiantes matriculados en el primer ciclo y en segundo ciclo, no existiendo matriculados en el tercer ciclo. Tal como se evidencia en la Tabla 7.
- Los estudiantes a los cuales se les aplicó los instrumentos (cuestionarios) para la recolección de información, tuvieron que ser aquellos que al menos hayan cursado un ciclo de estudios de la maestría en ciencias de la educación, mención docencia universitaria. Esto con la finalidad de tener una muestra más representativa y más objetiva, que nos permita medir con eficiencia las

variables de la investigación (didáctica docente y satisfacción de los estudiantes).

Por lo expuesto, la muestra de tipo intencional estuvo constituida por 51 *estudiantes* con asistencia regular, matriculados en el segundo ciclo, durante el periodo 2016-II, de maestría en ciencias de la educación, mención docencia universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina).

4.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Esta investigación aplicó la técnica de la *encuesta*, mediante la cual se empleó como instrumentos dos *cuestionarios*. Uno para recoger información sobre la *didáctica del docente* de maestría y, el otro, para recoger información sobre la *satisfacción de los estudiantes* de maestría; respecto de la labor del docente y de la planificación de la asignatura.

4.5.1 Técnicas.

La encuesta. Según Casas, Repullo y Donado (2003):

La encuesta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 528)

Sierra y Cea (1994 y 1998, como se citó en Casas et al., 2003) destacaron algunas de sus características más importantes, que a continuación se describen:

- La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados, por lo que cabe la posibilidad de que la información obtenida no siempre refleje la realidad.

- La encuesta permite aplicaciones masivas, que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras.
- El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece; de ahí, como se ha mencionado, la necesidad de utilizar técnicas de muestreo apropiadas.
- Permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas.
- La información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intragrupalas. (pp. 527-528)

4.5.2 Instrumentos.

El cuestionario. “En fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario” (Hernández et al., 2014, p. 217). Chasteauneuf indico que “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (2009, como se citó en Hernández et al., 2014).

Casas et al. (2003) indicaron que el cuestionario es un “documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (p. 533).

Los datos han sido obtenidos mediante la aplicación de dos cuestionarios, que a continuación describimos:

Cuestionario 1. Instrumento de recolección de información sobre la *didáctica docente* (didáctica del docente de maestría), mención docencia universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Presenta algunas características:

- Fue elaborado por el propio Tesista y validado por juicio de expertos.

- Su validación y confiabilidad son detalladas en el acápite 5.1.
- Consta de 30 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco alternativas de medición (valoración): 1 = Nunca (N), 2 = Casi Nunca (CN), 3 = A Veces (A), 4 = Casi Siempre (CS) y 5 = Siempre (S).

Cuestionario 2. Instrumento de recolección de información sobre la *satisfacción de los estudiantes* de maestría, mención docencia universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Presenta algunas características:

- Fue tomado y adaptado de la tesis doctoral de Salinas (2007), titulada: *Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria: Un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.*
- Validado por juicio de expertos.
- Su validación y confiabilidad son detalladas en el acápite 5.1.
- Consta de 30 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco alternativas de medición (valoración): 1 = Nunca (N), 2 = Casi Nunca (CN), 3 = A Veces (A), 4 = Casi Siempre (CS) y 5 = Siempre (S).

4.6 Tratamiento Estadístico

Recogidos los datos mediante la aplicación de los dos instrumentos (cuestionario 1 y cuestionario 2) a la muestra objeto del presente trabajo de investigación, se procedió a realizar el tratamiento estadístico de los mismos. Para ello se utilizó el software SPSS (versión 23) y Microsoft Excel. Este trabajo estadístico se hizo a *nivel descriptivo* y a *nivel inferencial*, permitiéndonos realizar mediciones y comparaciones que eran necesarias para el desarrollo de esta investigación. A continuación, describimos lo que nos permitió conseguir el análisis estadístico para cada nivel.

4.6.1 Tratamiento estadístico a nivel descriptivo.

El trabajo estadístico a este nivel, nos permitió obtener una *distribución de frecuencias* de los datos y una *representación gráfica de los datos*, para cada variable y sus respectivas dimensiones.

4.6.2 Tratamiento estadístico a nivel inferencial.

El trabajo estadístico a este nivel, nos permitió estimar parámetros (*confiabilidad de los instrumentos*) y realizar la *prueba de hipótesis*.

4.6.3 Procedimiento.

A continuación, se detalla el procedimiento realizado para la validación de los instrumentos, el análisis de confiabilidad de los instrumentos, la aplicación de los instrumentos, el análisis estadístico descriptivo de los datos y el análisis inferencial (prueba de normalidad y prueba de hipótesis):

Paso 1: Validación de los instrumentos de recolección de información. La validación de los dos instrumentos (cuestionario 1 y cuestionario 2), se realizó mediante el método de validez de contenido a través del criterio de expertos (opinión de expertos), con la finalidad que estos emitan su opinión sobre la claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia de los ítems. Los dos instrumentos de recolección de información, fueron presentados a cuatro expertos, docentes con el grado académico de doctor en ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, con la finalidad de que estos proporcionen su valoración y emitan su opinión de aplicabilidad.

El nivel de validez de los dos cuestionarios se determinó en base a los valores indicados por Hernández-Nieto (2011), cuyos niveles de validez se indican en la Tabla 8.

Tabla 8*Valores de los niveles de validez*

Valores	Nivel de validez
< 0,60	Inaceptable
$\geq 0,60$ y $\leq 0,70$	Deficiente
$> 0,70$ y $\leq 0,80$	Aceptable
$> 0,80$ y $\leq 0,90$	Buena
$> 0,90$ y $< 1,00$	Excelente
1,00	Perfecta

Nota. Tomado de “Instrumentos de Recolección de Datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas: Validez y Confiabilidad. Diseño y Construcción. Normas y Formatos”, por R. Hernández-Nieto, 2011, Universidad Los Andes-Mérida.

Paso 2: Confiabilidad de los instrumentos de recolección de información. La estimación de la confiabilidad de los dos instrumentos (cuestionario1 y cuestionario 2), se realizó mediante el método de coherencia o consistencia interna *Alfa de Cronbach*, desarrollado por J. L. Cronbach.

Este coeficiente [...] requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno, donde 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total, es un modelo de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems de una prueba si estos están estandarizados con una desviación estándar de uno, o en la covarianza promedio entre los ítems de una escala si los ítems no están correlacionados. (Alejo, 2015, p. 68)

Para estimar el nivel de confiabilidad se desarrolló las siguientes actividades:

- 1) Se determinó una muestra piloto de 20 estudiantes, a quienes se les aplicó los dos instrumentos ya validados, para recoger los datos.

- 2) Los datos recogidos de la muestra piloto, se cargaron y analizaron con el programa SPSS v.23.
- 3) Se determinó el nivel de confiabilidad existente en cada cuestionario, mediante el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, cuya fórmula es:

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

Donde:

α = Coeficiente de Alfa de Cronbach.

K = Número de ítems.

S_i^2 = Varianza de cada ítem.

S_t^2 = Varianza de la suma de ítems.

- 4) Finalmente se estableció el nivel de confiabilidad existente en cada cuestionario, de acuerdo a los valores establecidos por Hernández, Fernández y Baptista (2010), que se detalla en la Tabla 9.

Tabla 9

Valores de los niveles de confiabilidad

Valores	Nivel de Confiabilidad
0,00	Nula
0,01 a 0,24	Muy baja
0,25 a 0,49	Baja
0,50 a 0,75	Media o regular
0,76 a 0,90	Aceptable
0,91 a 0,99	Elevada
1,00	Perfecta

Nota. Tomado de “Metodología de la Investigación”, por R. Hernández et al., 2010, McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Paso 3: Aplicación de los instrumentos para la recolección de información.

Validados los instrumentos de recolección de datos y verificado la confiabilidad de estos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el siguiente paso fue realizar la aplicación de dichos instrumentos en la muestra previamente seleccionada. La aplicación de los dos instrumentos (cuestionario 1 y cuestionario 2), tanto para la muestra piloto como para la muestra en investigación, se realizaron en los meses de noviembre y diciembre del 2016, respectivamente. Estos trabajos de campo (recopilación de datos), han sido posibles gracias a la autorización y apoyo de todos los docentes del segundo ciclo de maestría (2016-II), mención docencia universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina).

Paso 4: Análisis descriptivo de los datos (análisis estadístico descriptivo).

Recolectado los datos mediante los dos instrumentos (cuestionario 1 y cuestionario 2), fueron cargados y analizados con el programa SPSS v.23. Estos datos fueron analizados para cada variable y, por ende, para cada dimensión. El análisis descriptivo hecho con el programa SPSS v.23, nos permitió obtener tablas de distribución de frecuencias y representaciones gráficas que se detallan en el acápite 5.2.

Paso 5: Proceso de prueba de normalidad (análisis estadístico inferencial).

Realizado el análisis estadístico descriptivo, se procedió a determinar si los datos de nuestra muestra presentaban una distribución normal en cada variable (didáctica docente y satisfacción de los estudiantes). Para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov(a), recomendada para muestras mayores a 50 unidades muestrales. Cuyos resultados se detallan en el acápite 5.2.

La “normalidad” de la distribución en muestras grandes no obedece a la normalidad de la distribución de una población. La distribución de diversas variables a veces es “normal” y en ocasiones está lejos de serlo. Sin embargo, la

normalidad no debe confundirse con probabilidad. Mientras lo primero es necesario para efectuar ciertas pruebas estadísticas, lo segundo es requisito indispensable para hacer inferencias correctas sobre una población. (Hernández et al., 2014, pp. 300-301)

Paso 6: Proceso de prueba de hipótesis (análisis estadístico inferencial).

Realizado la prueba de normalidad, cuyos resultados que se muestran en el acápite 5.2, indican que los datos no tienen una distribución normal, se procedió a realizar la prueba de hipótesis. Para ello se utilizó la prueba estadística no paramétrica de ***Chi Cuadrado*** (χ^2), el cual nos permitió evaluar hipótesis acerca de la *relación* entre las variables de estudio.

Una hipótesis en el contexto de la estadística inferencial es una proposición respecto de uno o varios parámetros, y lo que el investigador hace por medio de la prueba de hipótesis es determinar si la hipótesis poblacional es congruente con los datos obtenidos en la muestra. (Wilcox, 2012; Gordon, 2010; Wiersma y Jurs, 2008; y Stockburger, 2006, como se citó en Hernández et al., 2014, p. 299) p. 299)

Hernández et al. (2014) presentaron algunas características de la prueba de ***Chi***

Cuadrado (χ^2), que se detallan:

- *Se simboliza:* χ^2 .
- *Hipótesis a probar:* correlacionales.
- *Variables involucradas:* dos. La prueba del chi cuadrado no considera relaciones causales.
- *Nivel de medición de las variables:* nominal u ordinal (o intervalos o razón reducidos a ordinales).
- *Procedimiento:* se calcula por medio de una tabla de contingencia o tabulación cruzada, que es un cuadro de dos dimensiones, y cada dimensión contiene una

variable. A su vez, cada variable se subdivide en dos o más dimensiones. (p. 318)

A continuación, se describe la fórmula que nos permitió el cálculo del valor de χ^2 .

$$\chi^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$$

Donde:

χ^2 : Chi cuadrado.

o : Frecuencia observada.

e : Frecuencia esperada.

Con la finalidad de determinar el *grado de relación* (coeficiente de correlación) entre las variables de estudio, se utilizó el coeficiente de correlación de *Rho de Spearman* (*rs*), como complementario a la prueba estadística de *Chi Cuadrado* (χ^2). En la Tabla 10, se indican los niveles (grados) de relación planteados por Hernández et al. (2014).

Tabla 10

Nivel de relación según coeficiente de correlación

Coefficiente	Nivel de Relación
-1.00	Correlación negativa perfecta
-0.90	Correlación negativa muy fuerte
-0.75	Correlación negativa considerable
-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 considerable
+0.90	Correlación positiva muy fuerte
+1.00	Correlación positiva perfecta

Nota. Tomado de “Metodología de la Investigación”, por R. Hernández et al., 2014, McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Capítulo V. Resultados

5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

5.1.1 Validez de los instrumentos.

“La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (Hernández et al., 2014, p. 200). En ese sentido, en la Tabla 11, se presenta los resultados del análisis de la validez de contenido sobre la variable didáctica docente (cuestionario 1) y la variable satisfacción de los estudiantes (cuestionario 2); que han sido empleados en la recolección de la información. Realizados a través del criterio de cuatro expertos (opinión de expertos), como se detalló en el acápite 4.6.3.

Tabla 11

Validez de los cuestionarios sobre didáctica docente y satisfacción de los estudiantes, mediante opinión de expertos

Expertos	Didáctica Docente	Satisfacción de los Estudiantes
Dra. Maura Alfaro Saavedra	95%	95%
Dr. Adrián Quispe Andia	88%	88%
Dr. Richard Santiago Quivio Cuno	90%	90%
Dr. Lolo José Caballero Cifuentes	88%	88%
Promedio de validez	90,25%	90,25%

El promedio de validez por juicio de expertos resultó de 90.25% para el cuestionario sobre *didáctica docente* y de 90.25% para el cuestionario sobre *satisfacción de los estudiantes*. Por consiguiente, de acuerdo a los niveles de validez propuesto por Hernández-Nieto (2011), indicados en la Tabla 8, ambos instrumentos tienen un *excelente* nivel de validez.

5.1.2 Confiabilidad de los instrumentos.

“La confiabilidad se calcula y evalúa para todo el instrumento de medición utilizado, o bien, si se administraron varios instrumentos, se determina para cada uno de ellos” (Hernández et al., 2014, p. 294). En ese sentido, en la Tabla 12, se presenta los resultados de la estimación de la confiabilidad sobre la variable didáctica docente (cuestionario 1) y la variable satisfacción de los estudiantes (cuestionario 2); que han sido empleados en la recolección de la información. Realizados mediante el método de coherencia o consistencia interna Alfa de Cronbach, cuyo procedimiento se detalló en el acápite 4.6.3.

Tabla 12

Confiabilidad de los cuestionarios sobre didáctica docente y satisfacción de los estudiantes, mediante el método Alfa de Cronbach

Cuestionario	Número de Ítems	Número de casos	Alfa de Cronbach
Didáctica docente	30	20	0.940
Satisfacción de los estudiantes	30	20	0.976

El valor de la confiabilidad mediante el método de Alfa de Cronbach es de 0.940 para el cuestionario sobre *didáctica docente* y de 0.976 para el cuestionario sobre *satisfacción de los estudiantes*. Por consiguiente, de acuerdo a los niveles de confiabilidad propuesto por Hernández et al. (2010), indicados en la Tabla 9, ambos instrumentos tienen un *elevado* nivel de confiabilidad.

5.2 Presentación y Análisis de los Resultados

Realizado la validez y confiabilidad de los instrumentos, fueron aplicados a la muestra objeto de la presente investigación para la recolección de información (datos). Estos datos fueron procesados con el programa SPSS v.23, tal como se detalló en el acápite 4.6.3. Finalmente, se procedió al análisis de la información al nivel descriptivo y al

nivel inferencial; cuyos resultados (tablas y figuras) e interpretaciones se presentan en los siguientes apartados:

5.2.1 Nivel descriptivo.

Análisis descriptivo de la didáctica docente (variable 1). Los resultados del análisis descriptivo de esta variable, se indican en la Tabla 13 y Figura 2.

Tabla 13

Variable: Didáctica docente

Didáctica docente	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy bueno	2	3,9%
Bueno	22	43,1%
Regular	27	52,9%
Total	51	100%

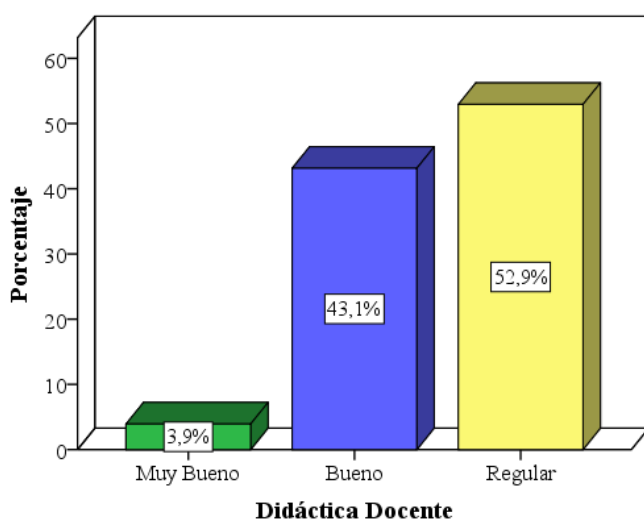


Figura 2. Variable: Didáctica docente

La Tabla 13 y Figura 2 indican que 27 estudiantes que representan el 52,9% de la muestra, consideran *regular* la didáctica del docente de maestría; 22 estudiantes que representan el 43,1% de la muestra, consideran *bueno* la didáctica del docente de maestría; y dos estudiantes que representan el 3,9% de la muestra, consideran *muy bueno* la didáctica del docente de maestría.

Análisis descriptivo de la planificación docente (dimensión 1 de la variable 1).

Los resultados del análisis descriptivo de esta dimensión, se indican en la Tabla 14 y

Figura 3.

Tabla 14

Dimensión 1: Planificación docente

Planificación docente	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy bueno	6	11,8%
Bueno	27	52,9%
Regular	18	35,3%
Total	51	100%

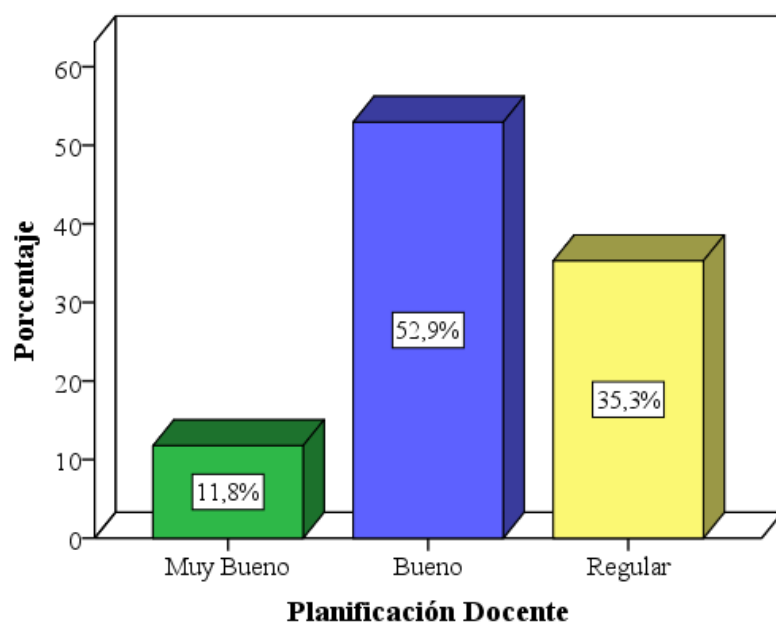


Figura 3. Dimensión 1: Planificación docente

La Tabla 14 y Figura 3 indican que 27 estudiantes que representan el 52,9% de la muestra, consideran *bueno* la planificación del docente de maestría; 18 estudiantes que representan el 35,3% de la muestra, consideran *regular* la planificación del docente de maestría; y seis estudiantes que representan el 11,8% de la muestra, consideran *muy bueno* la planificación del docente de maestría.

Análisis descriptivo del desarrollo docente (dimensión 2 de la variable 1). Los resultados del análisis descriptivo de esta dimensión, se indican en la Tabla 15 y Figura 4.

Tabla 15

Dimensión 2: Desarrollo docente

Desarrollo docente	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy bueno	2	3,9%
Bueno	27	52,9%
Regular	22	43,1%
Total	51	100%

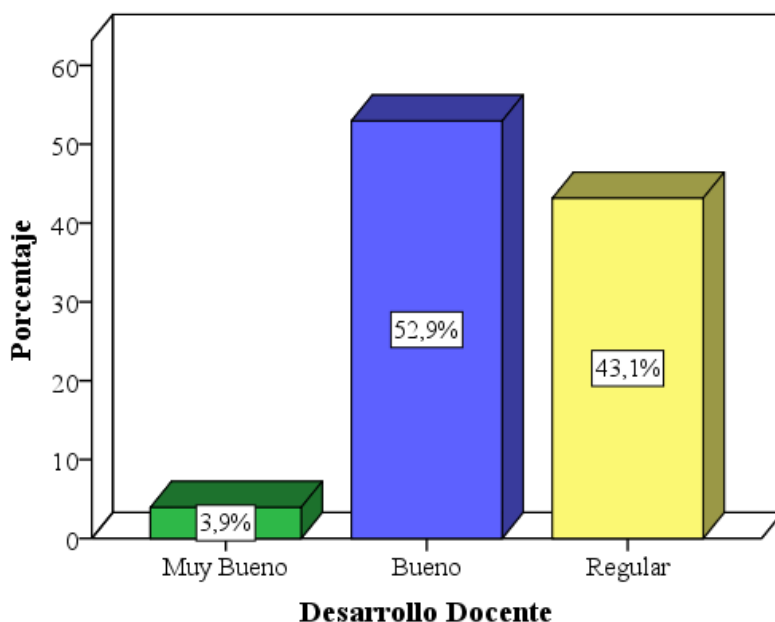


Figura 4. Dimensión 2: Desarrollo docente

La Tabla 15 y Figura 4 indican que 27 estudiantes que representan el 52,9% de la muestra, consideran *bueno* el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría; 22 estudiantes que representan el 43,1% de la muestra, consideran *regular* el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría; y dos estudiantes que representan el 3,9% de la muestra, consideran *muy bueno* el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría.

Análisis descriptivo de la evaluación docente (dimensión 3 de la variable 1). Los resultados del análisis descriptivo de esta dimensión, se indican en la Tabla 16 y Figura 5.

Tabla 16

Dimensión 3: Evaluación docente

Evaluación docente	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy bueno	1	2,0%
Bueno	19	37,3%
Regular	28	54,9%
Deficiente	3	5,9%
Total	51	100%

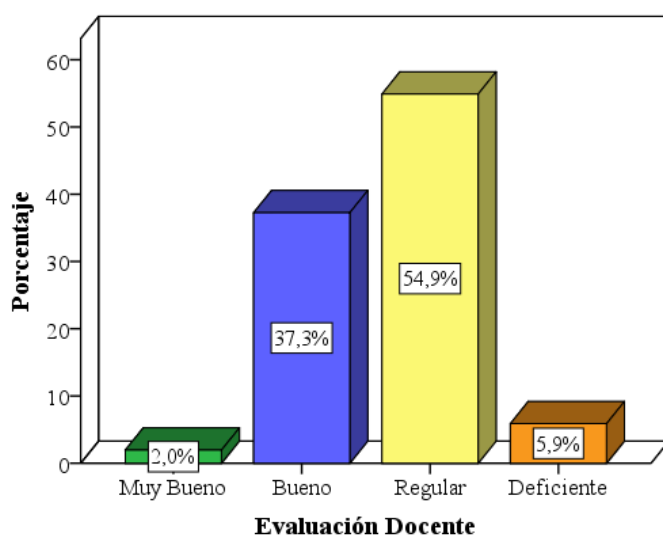


Figura 5. Dimensión 3: Evaluación docente

La Tabla 16 y Figura 5 indican que 28 estudiantes que representan el 54,9% de la muestra, consideran *regular* la evaluación del docente de maestría; 19 estudiantes que representan el 37,3% de la muestra, consideran *bueno* la evaluación del docente de maestría; un estudiante que representa el 2,0% de la muestra, considera *muy bueno* la evaluación del docente de maestría; y tres estudiantes que representan el 5,9% de la muestra, consideran *deficiente* la evaluación del docente de maestría.

Análisis descriptivo de la satisfacción de los estudiantes (variable 2). Los resultados del análisis descriptivo de esta variable, se indican en la Tabla 17 y Figura 6.

Tabla 17

Variable: Satisfacción de los estudiantes

Satisfacción de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy satisfecho	4	7,8%
Satisfecho	20	39,2%
Medio satisfecho	27	52,9%
Total	51	100%

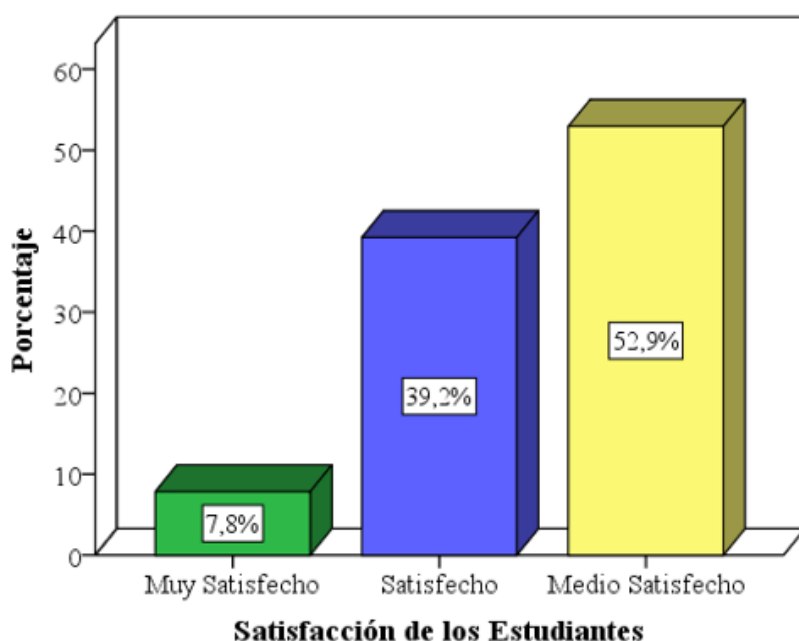


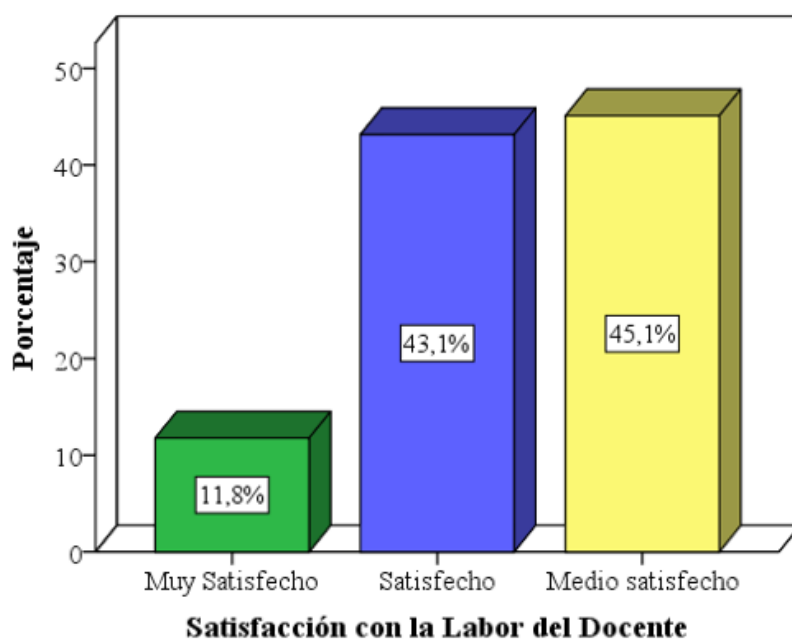
Figura 6. Variable: Satisfacción de los estudiantes

La Tabla 17 y Figura 6 indican que 27 estudiantes que representan el 52,9% de la muestra, se consideran *medianamente satisfechos* con la labor y planificación de la asignatura por parte del docente; 20 estudiantes que representan el 39,2% de la muestra, se consideran *satisfechos* con la labor y planificación de la asignatura por parte del docente; y cuatro estudiantes que representan el 7,8% de la muestra, se consideran *muy satisfechos* con la labor y planificación de la asignatura por parte del docente de maestría.

Análisis descriptivo de la satisfacción con la labor del docente (dimensión 1 de la variable 2). Los resultados del análisis descriptivo de esta dimensión, se indican en la Tabla 18 y Figura 7.

Tabla 18*Dimensión 1: Satisfacción con la labor del docente*

Satisfacción con la labor del docente	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy satisfecho	6	11,8%
Satisfecho	22	43,1%
Medio satisfecho	23	45,1%
Total	51	100%

*Figura 7. Dimensión 1: Satisfacción con la labor del docente*

La Tabla 18 y Figura 7 indican que 23 estudiantes que representan el 45,1% de la muestra, se consideran *medianamente satisfechos* con la labor del docente de maestría; 22 estudiantes que representan el 43,1% de la muestra, se consideran *satisfechos* con la labor del docente de maestría; y seis estudiantes que representan el 11,8% de la muestra, se consideran *muy satisfechos* con la labor del docente de maestría.

Análisis descriptivo de la satisfacción con la planificación de la asignatura (dimensión 2 de la variable 2). Los resultados del análisis descriptivo de esta dimensión, se indican en la Tabla 19 y Figura 8.

Tabla 19

Dimensión 2: Satisfacción con la planificación de la asignatura

Satisfacción con la planificación de la asignatura	Frecuencia	Porcentaje válido
Muy satisfecho	4	7,8%
Satisfecho	22	43,1%
Medio satisfecho	23	45,1%
Insatisfecho	2	3,9%
Total	51	100%

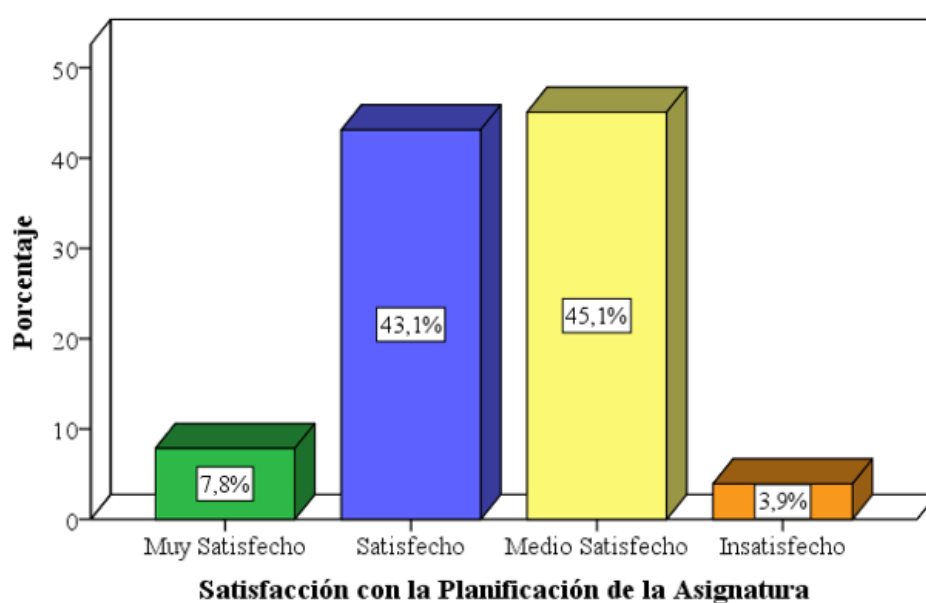


Figura 8. Dimensión 2: Satisfacción con la planificación de la asignatura

La Tabla 19 y Figura 8 indican que 23 estudiantes que representan el 45,1% de la muestra, se consideran *medianamente satisfecho* con la planificación de la asignatura por parte del docente de maestría; 22 estudiantes que representan el 43,1% de la muestra, se consideran *satisfechos* con la planificación de la asignatura por parte del docente de maestría; cuatro estudiante que representa el 7,8% de la muestra, se consideran *muy satisfechos* con la planificación de la asignatura por parte del docente de maestría; y dos estudiantes que representan el 3,9% de la muestra, se consideran *insatisfecho* con la planificación de la asignatura por parte del docente de maestría.

5.2.2 Nivel inferencial.

Prueba estadística para la determinación de la normalidad. Los pasos seguidos para determinar la normalidad de los datos, fueron los siguientes:

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis a probar. Hipótesis Nula (H_0) e hipótesis alterna (H_a):

H_0 : Los datos tienen distribución normal.

H_a : Los datos no tienen distribución normal.

Paso 2: Selección del nivel de significancia (α). Para efectos del presente trabajo de investigación, se ha determinado que: $\alpha = 0,05$.

Paso 3: Selección y resultados de la prueba de normalidad. La prueba de normalidad se realizó mediante Kolmogorov-Smirnov(a) para las dos variables, tal como se detalla en el acápite 4.6.3. Cuyos resultados se indican en la Tabla 20.

Tabla 20

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov(a)

Variable	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
Didáctica docente	0,340	51	0,000
Satisfacción de los estudiantes	0,333	51	0,000

Paso 4: Formulación de la regla de decisión. La regla de decisión implica declarar las condiciones según las cuales se acepta o se rechaza la hipótesis nula. Para ello es necesario determinar el valor crítico (p-valor) mediante la prueba de normalidad; el cual es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo. La regla de decisión fue formulada de la siguiente manera:

Si p-valor (Sig.) $> 0,05$; Se acepta la hipótesis nula.

Si p-valor (Sig.) $< 0,05$; Se rechaza la hipótesis nula.

Paso 5: Decisión. Se realizó una comparación entre el p-valor (Sig.) calculado con la prueba de normalidad y el nivel de significancia ($\alpha = 0,05$), previamente establecido en el paso 2. Los resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov(a) que se muestran en la Tabla 20, indican un valor de significancia (Sig.) de 0,000 para las dos variables, es decir, p-valor (Sig.) $< 0,05$; por lo que en ambos casos se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. En consecuencia, los datos no tienen una distribución normal.

Los resultados obtenidos en la prueba estadística de normalidad, nos permitieron confirmar el uso de pruebas estadísticas no paramétricas (*Chi Cuadrado* y *Rho de Spearman*) para el desarrollo de hipótesis, detallados en el acápite 4.6.3.

Prueba de hipótesis. Los pasos seguidos para la contrastación de las hipótesis planteadas en el acápite 3.1, fueron los siguientes:

Paso 1. Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alterna (H_a).

Paso 2. Selección del nivel de significancia. Se denomina nivel de significancia al “nivel de la probabilidad de equivocarse y se fija antes de probar hipótesis inferenciales” (Hernández et al., 2014, p. 302).

Hernández et al. (2014) indicaron que existen dos niveles convenidos en las ciencias:

- *El nivel de significancia de 0,05.* El cual implica que el investigador tiene 95% de seguridad para generalizar sin equivocarse y sólo 5% en contra. En términos de probabilidad, 0,95 y 0,05, respectivamente; ambos suman la unidad. Este nivel es el más común en *ciencias sociales*.
- *El nivel de significancia de 0,01:* El cual implica que el investigador tiene 99% en su favor y 1% en contra (0,99 y 0,01 = 1,00) para generalizar sin temor. Muy utilizado cuando las generalizaciones implican riesgos vitales para las personas

(pruebas de vacunas, medicamentos, arneses de aviones, resistencia de materiales de construcción al fuego o el peso, etcétera). (p. 302)

Para este trabajo de investigación se estableció un nivel de significancia (α) de 0,05, cuya área de riesgo (rechazo) y área de confianza (aceptación) se indican muestran en la Figura 9.

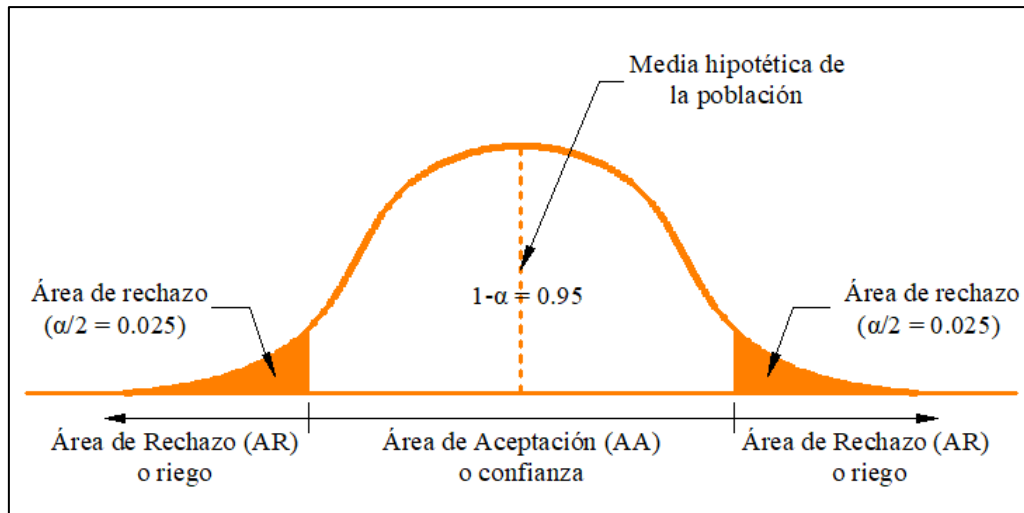


Figura 9. Nivel de significancia o significación ($\alpha = 0,05$)

Paso 3. Elección del estadístico de prueba y cálculo de valores. Con el propósito de establecer la relación y el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado las pruebas no paramétricas de *Chi Cuadrado* (χ^2) y *Rho de Spearman* (r_s), respectivamente. Tal como se detalló en el acápite 4.6.3.

Paso 4. Establecimiento del área de rechazo y aceptación, y regla de decisión. El área de rechazo o riesgo, es el conjunto de valores del estadístico de contraste que nos lleva a rechazar la hipótesis nula. Mientras que el área de aceptación o confianza, es el conjunto de los valores del estadístico que nos llevan a aceptar la hipótesis nula.

El área de rechazo y aceptación se estableció al comparar el $\chi^2_{calculado}$ con el χ^2_{tabla} (teórico). Siendo la regla de decisión la siguiente:

$$\text{Si } \chi^2_{calculado} < \chi^2_{tabla} \Rightarrow H_0 \in AA$$

$$\text{Si } \chi^2_{calculado} > \chi^2_{tabla} \Rightarrow H_0 \in AR$$

También, el área de rechazo y aceptación se estableció al comparar el p-valor (p) con el nivel de significancia (α). Siendo la regla de decisión la siguiente:

Si p-valor (p) > 0.05; Se acepta la hipótesis nula.

Si p-valor (p) < 0.05; Se rechaza la hipótesis nula.

Paso 5. Interpretación estadística y toma de decisión. Se hizo la interpretación de la tabla de contingencia o tabulación cruzada, de los valores del *Chi Cuadrado* (χ^2) y *Rho de Spearman* (rs). Lo que nos permitió tomar decisiones para cada hipótesis contrastada.

Prueba de hipótesis general:

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alterna (H_G).

H_0 : No existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

H_G : Existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Paso 2: Para este trabajo de investigación se estableció un nivel de significancia (α) de 0,05.

Paso 3: Los resultados de la prueba de *Chi Cuadrado* (valores de χ^2 , gl y p) y la prueba complementaria *Rho de Spearman* (valor de rs), se indican en la Tabla 21.

Tabla 21

*Tabla de contingencia: Didáctica docente * Satisfacción de los estudiantes*

Didáctica docente	Satisfacción de los estudiantes						Total	
	Medio satisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Muy bueno	0	0,0%	2	3,9%	0	0,0%	2	3,9%
Bueno	4	7,8%	1 4	27,5%	4	7,8%	22	43,1%
Regular	23	45,1%	4	7,8%	0	0,0%	27	52,9%
Total	27	52,9%	2 0	39,2%	4	7,8%	51	100,0%

Chi cuadrado (χ^2) = 25,984, grados de libertad (gl) = 4, p-valor (p) = 0,000
 Coeficiente de correlación Rho de Spearman (r_s) = 0,839

Paso 4: En base a la Tabla 21, determinamos que:

$\chi^2_{\text{calculado}} = 25,984 > \chi^2_{\text{tabla}} = 9,488$, con 4 grados de libertad (gl); y

p-valor (p) = 0,000 < $\alpha = 0,05$.

Paso 5: Interpretación estadística y toma de decisión.

Tabla de contingencia. La Tabla 21 indica que el 45,1% de los estudiantes que consideran *regular* la didáctica del docente de maestría, también se consideran *medianamente satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura; y el 27,5% de los estudiantes que consideran *bueno* la didáctica del docente de maestría, también se consideran *satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura.

Chi Cuadrado (χ^2). En el paso anterior, se determinó que el $\chi^2_{\text{calculado}}$ es mayor que el χ^2_{tabla} , entonces la hipótesis nula (H_0) pertenece al área de rechazo (AR). También se encontró que el p-valor es menor que 0,05 (α), entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo expuesto, se acepta la hipótesis alterna (H_G), en consecuencia: Existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Rho de Spearman (rs). En la Tabla 21 se indica que el coeficiente de correlación según Rho de Spearman es de 0,839, lo que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre la *didáctica docente* y la *satisfacción de los estudiantes*, según Tabla 10 (niveles de correlación establecidos por Hernández et al. (2014)). En consecuencia: La *didáctica docente* está relacionada directamente con la *satisfacción de los estudiantes*, es decir, a mayores niveles de didáctica del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes de maestría.

Prueba de hipótesis específica 1:

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alterna (H_{E1}).

H_0 : No existe una relación significativa entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

H_{E1} : Existe una relación significativa entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Paso 2: Para este trabajo de investigación se estableció un nivel de significancia (α) de 0,05.

Paso 3: Los resultados de la prueba de *Chi Cuadrado* (valores de χ^2 , gl y p) y la prueba complementaria *Rho de Spearman* (valor de *rs*), se indican en la Tabla 22.

Tabla 22

Tabla de contingencia: Planificación docente * Satisfacción de los estudiantes

Planificación docente	Satisfacción de los estudiantes						Total	
	Medio satisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Muy bueno	1	2,0%	4	7,8%	1	2,0%	6	11,8%
Bueno	10	19,6%	14	27,5%	3	5,9%	27	52,9%
Regular	16	31,4%	2	3,9%	0	0,0%	18	35,3%
Total	27	52,9%	20	39,2%	4	7,8%	51	100,0%

Chi cuadrado (χ^2) = 15,428, grados de libertad (gl) = 4, p-valor (p) = 0,004
 Coeficiente de correlación Rho de Spearman (r_s) = 0,730

Paso 4: En base a la Tabla 22, determinamos que:

$\chi^2_{\text{calculado}} = 15,428 > \chi^2_{\text{tabla}} = 9,488$, con 4 grados de libertad (gl); y

p-valor (p) = 0,004 < $\alpha = 0,05$.

Paso 5: Interpretación estadística y toma de decisión.

Tabla de contingencia. La Tabla 22 indica que el 31,4% de los estudiantes que consideran *regular* la planificación del docente de maestría, también se consideran *medianamente satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura; el 27,5% de los estudiantes que consideran *bueno* la planificación del docente de maestría, también se consideran *satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura; y el 2,0% de los estudiantes que consideran *muy bueno* la planificación del docente de maestría, también se consideran *muy satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura.

Chi Cuadrado (χ^2). En el paso anterior, se determinó que el $\chi^2_{\text{calculado}}$ es mayor que el χ^2_{tabla} , entonces la hipótesis nula (H_0) pertenece al área de rechazo (AR). También se encontró que el p-valor es menor que 0,05 (α), entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo expuesto, se acepta la hipótesis alterna (H_{E1}), en consecuencia: Existe una relación

significativa entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Rho de Spearman (rs). En la Tabla 22 se indica que el coeficiente de correlación según Rho de Spearman es de 0,730, lo que representa un nivel de *correlación positiva media* entre la *planificación docente* y la *satisfacción de los estudiantes*, según Tabla 10 (niveles de correlación establecidos por Hernández et al. (2014)). En consecuencia: La *planificación docente* está relacionada directamente con la *satisfacción de los estudiantes*, es decir, a mayores niveles de planificación del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes de maestría.

Prueba de hipótesis específica 2:

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alterna (H_{E2}).

H_0 : No existe una relación significativa entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

H_{E2} : Existe una relación significativa entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Paso 2: Para este trabajo de investigación se estableció un nivel de significancia (α) de 0,05.

Paso 3: Los resultados de la prueba de *Chi Cuadrado* (valores de χ^2 , gl y p) y la prueba complementaria *Rho de Spearman* (valor de *rs*), se indican en la Tabla 23.

Tabla 23

*Tabla de contingencia: Desarrollo docente * Satisfacción de los estudiantes*

Desarrollo docente	Satisfacción de los estudiantes						Total	
	Medio satisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Muy bueno	0	0,0%	2	3,9%	0	0,0%	2	3,9%
Bueno	7	13,7%	16	31,4%	4	7,8%	27	52,9%
Regular	20	39,2%	2	3,9%	0	0,0%	22	43,1%
Total	27	52,9%	20	39,2%	4	7,8%	51	100,0%

Chi cuadrado (χ^2) = 24,068, grados de libertad (gl) = 4, p-valor (p) = 0,000
 Coeficiente de correlación Rho de Spearman (r_s) = 0,808

Paso 4: En base a la Tabla 23, determinamos que:

$$\chi^2_{\text{calculado}} = 24,068 > \chi^2_{\text{tabla}} = 9,488, \text{ con 4 grados de libertad (gl); y}$$

$$p\text{-valor (p)} = 0,000 < \alpha = 0,05.$$

Paso 5: Interpretación estadística y toma de decisión.

Tabla de contingencia. La Tabla 23 indica que el 39,2% de los estudiantes que consideran *regular* el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría, también se consideran *medianamente satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura; y el 31,4% de los estudiantes que consideran *bueno* el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría, también se consideran *satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura.

Chi Cuadrado (χ^2). En el paso anterior, se determinó que el $\chi^2_{\text{calculado}}$ es mayor que el χ^2_{tabla} , entonces la hipótesis nula (H_0) pertenece al área de rechazo (AR). También se encontró que el p-valor es menor que 0,05 (α), entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo expuesto, se acepta la hipótesis alterna (H_{E2}), en consecuencia: Existe una relación significativa entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría,

mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Rho de Spearman (rs). En la Tabla 23 se indica que el coeficiente de correlación según Rho de Spearman es de 0,808, lo que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre el *desarrollo (actuación) docente* y la *satisfacción de los estudiantes*, según Tabla 10 (niveles de correlación establecidos por Hernández et al. (2014)). En consecuencia: El *desarrollo (actuación) docente* está relacionada directamente con la *satisfacción de los estudiantes*, es decir, a mayores niveles de desarrollo (actuación) del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes de maestría.

Prueba de hipótesis específica 3:

Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H_0) e hipótesis alterna (H_{E3}).

H_0 : No existe una relación significativa entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

H_{E2} : Existe una relación significativa entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Paso 2: Para este trabajo de investigación se estableció un nivel de significancia (α) de 0,05.

Paso 3: Los resultados de la prueba de *Chi Cuadrado* (valores de χ^2 , gl y p) y la prueba complementaria *Rho de Spearman* (valor de *rs*), se indican en la Tabla 24.

Tabla 24

Tabla de contingencia: Evaluación docente * Satisfacción de los estudiantes

Evaluación docente	Satisfacción de los estudiantes						Total	
	Medio satisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho		n	%
	n	%	n	%	n	%		
Muy bueno	0	0,0%	1	2,0%	0	0,0%	1	2,0%
Bueno	3	5,9%	12	23,5%	4	7,8%	19	37,3%
Regular	21	41,2%	7	13,7%	0	0,0%	28	54,9%
Deficiente	3	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	3	5,9%
Total	27	52,9%	20	39,2%	4	7,8%	51	100,0%

Chi cuadrado (χ^2) = 22,387, grados de libertad (gl) = 6, p-valor (p) = 0,001
 Coeficiente de correlación Rho de Spearman (r_s) = 0,761

Paso 4: En base a la Tabla 24, determinamos que:

$\chi^2_{\text{calculado}} = 22,387 > \chi^2_{\text{tabla}} = 12,592$, con 6 grados de libertad (gl); y

p-valor (p) = 0,001 < α = 0,05.

Paso 5: Interpretación estadística y toma de decisión.

Tabla de contingencia. La Tabla 24 indica que el 41,2% de los estudiantes que consideran *regular* la evaluación del docente de maestría, también se consideran *medianamente satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura; y el 23,5% de los estudiantes que consideran *bueno* la evaluación del docente de maestría, también se consideran *satisfechos* con la labor del docente y planificación de la asignatura.

Chi Cuadrado (χ^2). En el paso anterior, se determinó que el $\chi^2_{\text{calculado}}$ es mayor que el χ^2_{tabla} , entonces la hipótesis nula (H_0) pertenece al área de rechazo (AR). También se encontró que el p-valor es menor que 0,05 (α), entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0). Por lo expuesto, se acepta la hipótesis alterna (H_{E3}), en consecuencia: Existe una relación significativa entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría,

mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.

Rho de Spearman (rs). En la Tabla 24 se indica que el coeficiente de correlación según Rho de Spearman es de 0,761, lo que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre la *evaluación docente* y la *satisfacción de los estudiantes*, según Tabla 10 (niveles de correlación establecidos por Hernández et al. (2014)). En consecuencia: La *evaluación docente* está relacionada directamente con la *satisfacción de los estudiantes*, es decir, a mayores niveles de evaluación del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes de maestría.

5.3 Discusión

Los resultados obtenidos de contrastar la hipótesis general, mediante la prueba de Chi Cuadrado, indican que existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,839, que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de didáctica del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.

Este hallazgo es coherente con Reyes (2019), quien en su tesis: *Desempeño de los Docentes de Maestría en Enfermería y su Relación con el Nivel De Satisfacción de los Maestrandos de Enfermería en la UNMSM, Lima - 2017*. Llegó a concluir que “el desempeño de los docentes de Maestría en Enfermería se relaciona significativamente con el nivel de satisfacción de los maestrandos de enfermería en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (habiéndose encontrado $r=0.62$, y un valor $p<0.05$)” (p. 77).

También es consistente con Tolentino (2014), quien en su tesis: *Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 - II*. Llegó a inferir que existe una “relación estadísticamente significativa de $r_s = 0.920$ entre el desempeño didáctico y académico del docente y el grado de satisfacción de los estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la UNMSM durante el periodo 2013 - II” (p. 113).

Si bien, entre las variables *didáctica docente* y *satisfacción de los estudiantes* de maestría existe un nivel de correlación positiva considerable, es preponderante analizar la percepción que los estudiantes encuestados tienen de la didáctica del docente de maestría:

Los resultados encontrados (Tabla 13) indican que el 52,9% de los estudiantes consideran la didáctica del docente de maestría como *regular*; el 43,1% de los estudiantes consideran la didáctica del docente de maestría como *bueno*; y solamente el 3,9% de los estudiantes consideran la didáctica del docente de maestría como *muy bueno*. Es decir, solamente el 47% de los estudiantes perciben la didáctica del docente de maestría como bueno y muy bueno. En ese sentido, podemos afirmar que el 52,9% de estudiantes encuestados manifiestan tener reparos o alguna disconformidad respecto de la planificación, desarrollo o actuación y evaluación del docente de maestría.

Los resultados obtenidos de contrastar la hipótesis específica 1, mediante la prueba de Chi Cuadrado, indican que existe una relación significativa entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,730, que representa un nivel de *correlación positiva media* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de

planificación del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.

Si bien, entre la dimensión *planificación docente* y la variable *satisfacción de los estudiantes* de maestría existe un nivel de correlación positiva media, es preponderante analizar la percepción que los estudiantes encuestados tienen de la planificación del docente de maestría:

Los resultados encontrados (Tabla 14) indican que el 35,3% de los estudiantes consideran la planificación del docente de maestría como *regular*; el 52,9% de los estudiantes consideran la planificación del docente de maestría como *bueno*; y el 11,8% de los estudiantes consideran la planificación del docente de maestría como *muy bueno*. Es decir, el 64,7% de los estudiantes perciben la planificación del docente de maestría como bueno y muy bueno. En ese sentido, podemos afirmar que el 35,3% de estudiantes encuestados manifiestan tener reparos o alguna disconformidad con respecto al *sílabo* planteado por el docente de maestría.

Los resultados obtenidos de contrastar la hipótesis específica 2, mediante la prueba de Chi Cuadrado, indican que existe una relación significativa entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,808, que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.

Si bien, entre la dimensión *desarrollo docente* y la variable *satisfacción de los estudiantes* de maestría existe un nivel de correlación positiva considerable, es

preponderante analizar la percepción que los estudiantes encuestados tienen del desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría:

Los resultados encontrados (Tabla 15) indican que el 43,1% de los estudiantes consideran el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría como *regular*; el 52,9% de los estudiantes consideran el desarrollo (desenvolverse) del docente de maestría como *bueno*; y solamente el 3,9% de los estudiantes consideran el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría como *muy bueno*. Es decir, el 56,8% de los estudiantes perciben el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría como bueno y muy bueno. En ese sentido, podemos afirmar que el 43,1% de estudiantes encuestados manifiestan tener reparos o alguna disconformidad con respecto a los *métodos de enseñanza, técnicas de enseñanza, medios y materiales didácticos* utilizados por el docente de maestría.

Los resultados obtenidos de contrastar la hipótesis específica 3, mediante la prueba de Chi Cuadrado, indican que existe una relación significativa entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,761, que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de evaluación del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.

Si bien, entre la dimensión *evaluación docente* y la variable *satisfacción de los estudiantes* de maestría existe un nivel de correlación positiva considerable, es preponderante analizar la percepción que los estudiantes encuestados tienen de la evaluación del docente de maestría:

Los resultados encontrados (Tabla 16) indican que el 5,9% de los estudiantes consideran la evaluación del docente de maestría como *deficiente*; el 54,9% de los estudiantes consideran la evaluación del docente de maestría como *regular*; el 37,3% de los estudiantes consideran la evaluación del docente de maestría como *bueno*; y solamente el 2,0% de los estudiantes consideran la evaluación del docente de maestría como *muy bueno*. Es decir, solamente el 39,3% de los estudiantes perciben la evaluación del docente de maestría como bueno y muy bueno. En ese sentido, podemos afirmar que el 60,8% de estudiantes encuestados manifiestan tener reparos o alguna disconformidad con respecto a los *tipos de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación* utilizados por el docente de maestría.

Conclusiones

En base al análisis y discusión de los resultados encontrados, planteamos las siguientes conclusiones:

1. Existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,839, que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de didáctica del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.
2. Existe una relación significativa entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,730, que representa un nivel de *correlación positiva media* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de planificación del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.
3. Existe una relación significativa entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de correlación según Rho de Spearman de 0,808, que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.
4. Existe una relación significativa entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II. Con un coeficiente de

correlación según Rho de Spearman de 0,761, que representa un nivel de *correlación positiva considerable* entre las variables, es decir, que a mayores niveles de evaluación del docente de maestría existen mayores niveles de satisfacción de los estudiantes.

Recomendaciones

En base a las conclusiones extraídas, planteamos las siguientes recomendaciones:

1. Siendo la didáctica del docente de maestría un indicador de calidad de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, es ineludible que esta sea evaluada permanentemente por los estudiantes y expertos en pedagogía; a través de la Unidad de Estudios. De encontrarse falencias en la didáctica del docente de maestría, como lo muestra nuestra investigación, la Unidad de Estudios debe realizar capacitaciones diferenciadas y permanentes a sus docentes. Lo cual va a permitir mejorar la didáctica (planificación, desarrollo o desenvolvimiento y evaluación) del docente de maestría y por ende aumentar los niveles de satisfacción de los estudiantes, ya que existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables.
2. La planificación del docente de maestría es la tarea más importante del momento *preactivo* del proceso de enseñanza que ofrece la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, la cual se manifiesta a través de la presentación del *sílabo* por parte del docente de maestría. En ese sentido, es imprescindible que este instrumento (silabo) sea evaluado permanentemente por los estudiantes y expertos en pedagogía; a través de la Unidad de Estudios. De encontrarse falencias en la planificación del docente de maestría, como lo muestra nuestra investigación, la Unidad de Estudios debe realizar capacitaciones diferenciadas y permanentes a sus docentes. Lo cual va a permitir mejorar la planificación del docente de maestría y por ende aumentar los niveles de satisfacción de los estudiantes, ya que existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables.
3. El desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría es la tarea más importante del momento *interactivo* del proceso de enseñanza que ofrece la Escuela de Posgrado de la

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, el cual se manifiesta a través de *métodos de enseñanza, técnicas de enseñanza, medios y materiales didácticos*; utilizados por el docente de maestría. En ese sentido, es imprescindible que estos métodos de enseñanza, técnicas de enseñanza, medios y materiales didácticos; sean evaluados permanentemente por los estudiantes y expertos en pedagogía; a través de la Unidad de Estudios. De encontrarse falencias en el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría, como lo muestra nuestra investigación, la Unidad de Estudios debe realizar capacitaciones diferenciadas y permanentes a sus docentes. Lo cual va a permitir mejorar el desarrollo (desenvolvimiento) del docente de maestría y por ende aumentar los niveles de satisfacción de los estudiantes, ya que existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables.

4. La evaluación del docente de maestría es la tarea más importante del momento *postactivo* del proceso de enseñanza que ofrece la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, la cual se manifiesta a través de *tipos de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación*; utilizados por el docente de maestría. En ese sentido, es imprescindible que estos tipos de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación; sean evaluados permanentemente por los estudiantes y expertos en pedagogía; a través de la Unidad de Estudios. De encontrarse falencias en la evaluación del docente de maestría, como lo muestra nuestra investigación, la Unidad de Estudios debe realizar capacitaciones diferenciadas y permanentes a sus docentes. Lo cual va a permitir mejorar la evaluación del docente de maestría y por ende aumentar los niveles de satisfacción de los estudiantes, ya que existe una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables.

Referencias

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A., Breijo Worosz, T. y Bonilla Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive*, 16(4), 610-623. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Alejo Romero, R. J. (2015). *La orientación docente, los medios didácticos y la satisfacción de los estudiantes del I ciclo en el curso Desarrollo del Pensamiento Matemático de la escuela profesional de Educación de la Facultad de Educación de la UNMSM – 2015*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/4528>
- Álvarez Botello , J., Chaparro Salinas, E. M. y Reyes Pérez, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE*, 13(2), 5-26. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2788>
- Andrade Escobar , A., Juárez Romero , M. I., García Sedano , F., Padilla Ramos , L. M., Vargas Vázquez , L. y Delgado Rodríguez, X. (2010). *Manual de Técnicas e Instrumentos para Facilitar la Evaluación del Aprendizaje*. Recuperado de <https://educra.cl/manual-tecnicas-e-instrumentos-para-facilitar-la-evaluacion-del-aprendizaje/>
- Barrientos Jiménez, E. (2011). *Didáctica Universitaria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la UNMSM.
- Bullón Villaizán, S. R. (2011). *La Satisfacción Estudiantil con la Calidad Educativa de la Universidad*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/620>

- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *ELSEVIER - Atención Primaria*, 31(8), 527-538. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN.
- Clavijo Cáceres, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista ESPACIOS*, 39(20), 22-22. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/18392022.html>
- Forteza Bagán, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/182369>
- Fuentes Murillo, H. (2010). *La didáctica del docente y el grado de aceptación por el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Electrónica y Mecatrónica de la Universidad Tecnológica del Perú*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2410>
- Fundación Educación para el Desarrollo - FAUTAPO (2009). *Manual de Estrategias Didácticas*. Bolivia: CROMA Consultora en Comunicación.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Marcelo García, C., Alonso Tapia, J., Rosales López, C., Medina Rivilla, A., Sánchez, E., Leal, F., Area Moreira, M. y Zabalza Beraza, M. Á. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid, España: LA MURALLA.
- Grisales Franco, L. M. (2012). Aproximación Histórica al Concepto de Didáctica Universitaria. *Revista Educación y Educadores - Universidad de la Sabana*, 15(2), 203-218. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2084>

- Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, Técnicas e Instrumentos de Evaluación Formativa y Compartida del Aprendizaje en Educación Superior. *Revista Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2015/147>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Hernández-Nieto, R. (2011). *Instrumentos de Recolección de Datos en Ciencias Sociales y Ciencias Biomédicas: Validez y Confiabilidad. Diseño y Construcción. Normas y Formatos*. Mérida, Venezuela: UNIVERSIDAD LOS ANDES.
- Herrán Gascón, A. de la (2011). Técnicas Didácticas Para Una Enseñanza Más Formativa. *Enfoque Radical e Inclusivo*. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/textos/>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>
- Jiménez González, A., Terriquez Carrillo, B. y Robles Zepeda, F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente de la Universidad Autónoma de Nayarit*, 3(6), 46-56. Recuperado de <http://fuente.uan.edu.mx/numero6.php>

- Llanos Castilla, J. L. (2012). *La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la E.A.P de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/922>
- Manyari Aranda, I. R. (2010). *Percepción del maestrista sobre las estrategias didácticas aplicadas por sus docentes y la influencia que tienen en su desarrollo personal*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2428>
- Martínez González, A., Martínez Stack, J., Buquet Corneto, A., Díaz Bravo, P. y Sánchez Mendiola., M. (2012). Satisfacción de los estudiantes de medicina con el desempeño de sus docentes: género y situaciones de enseñanza. *ELSEVIER - Investigación en Educación Médica*, 1(2), 64-74. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-satisfaccion-estudiantes-medicina-con-el-X2007505712427012>
- Mas Torelló, Ó. y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y Competencias en la Docencia Universitaria*. Madrid, España: SÍNTESIS.
- Medina Rivilla , A. y Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN.
- Ministerio de Educación - MINEDU (2014). *Ley Universitaria núm. 30220*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa?posInSet=1&queryId=54d0937a-3a3e-4cbe-ace5-d01ec633e25c

- Parcerisa Aran, A. (2008). *Plan Docente: Planificar Las Asignaturas en el Marco Europeo de Educación Superior*. Barcelona, España: OCTAEDRO.
- Pereira Puga, M. (2014). *Educación Superior Universitaria: Calidad Percibida y Satisfacción de los Egresados*. (Tesis de doctorado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/12349>
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Las Competencias en la Docencia Universitaria (Preguntas frecuentes)*. México D.F., México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Quesquén Monja, R. A., Hoyos Gálvez, R. S. y Tineo Crisanto, A. (2013). *Evaluación Educativa: Bases Técnicas - Instrumentales de la Evaluación del Aprendizaje*. Lambayeque, Perú: UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO.
- Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de octubre de 2020, de <https://dle.rae.es/satisfacci%C3%B3n?m=form>
- Reyes Pariona, L. S. (2019). *Desempeño de los docentes de Maestría en Enfermería y su relación con el nivel de satisfacción de los maestrandos de Enfermería en la UNMSM, Lima - 2017*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/10866>
- Reyes Serrano, B. N. y Valdivieso Oliva, V. (2019). *Desempeño Docente y la Satisfacción de Estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Obstetricia de la Universidad Norbert Wiener, 2018*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2938>
- Reymer Morales, Á. M. (2011). *Desempeño docente y satisfacción de los estudiantes del programa de doctorado en educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Ruiz, L. F. (2008). La Evaluación Educativa en la Docencia Universitaria. *Revista Academia de la Universidad de Los Andes de Merida - Venezuela*, 7(13), 26-38.
Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/29743>
- Salinas Gutiérrez, A. (2007). *Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria: Un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. (Tesis de doctorado).
Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/15030>
- Salinas Gutiérrez, A., Morales Lozano, J. A. y Martínez Cambolor, P. (2008). Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria: Un Análisis Explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria (R.E.U.)*, 1(31), 39-55. Recuperado de <https://editorial.us.es/es/numero-31-2008-0>
- Sanz Blas, S., Ruiz Mafé, C. y Pérez Pérez, I. (2014). El Profesor Universitario y su Función Docente. *Revista Digital de la Universidad Autónoma de Chiapas*, 3(5), 97-113. Recuperado de <https://www.espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/issue/view/7>
- Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. y Lamoyi Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Revista Educación y Educadores - Universidad de la Sabana*, 21(1), 9-26.
Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33230>
- Tolentino Sifuentes, L. A. (2014). *Desempeño Didáctico y Académico del Docente Relacionado a la Satisfacción de los Estudiantes del Programa de Complementación Pedagógica de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2013 – II*. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12672/3981>

- Torres Maldonado, H. y Girón Padilla, D. A. (2009). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: EDITORAMA.
- Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - UNE EGYV (2019). *Reglamento General*. Recuperado de <http://www.une.edu.pe/transparencia/RES-3070-2019-R-UNE.pdf>
- Urure Velazco, I. N., Campos Soto, R., Ventura Miranda, C. T., Curasi Gómez, O. H. y Gomez Acharte, L. B. (2014). Satisfacción de los Estudiantes con la Calidad de Enseñanza de los Docentes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica, Octubre 2013 – Octubre 2014. *Revista Enfermería a la Vanguardia*, 2(2), 127-134. Recuperado de <https://revistas.unica.edu.pe/index.php/vanguardia/article/view/250>
- Vargas Merina, Á. M. (2009). Métodos de Enseñanza. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 1(15), 1-9. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf
- Velásquez Ramírez, D. (2012). Medición de la Satisfacción de Usuarios de la Universidad del Valle (Informe Técnico). *Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad del Valle - Colombia*, 1(4), 1-16. Recuperado de <http://planeacion.univalle.edu.co/revison-por-la-direccion>
- Verdugo Bermeo, M. G., Agurto Cabrera, E. D. y Montesdeoca Vásquez, M. M. (2015). *Satisfacción de los Estudiantes de la Carrera de Enfermería Relacionada con el Desempeño Docente Cuenca 2014*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21254>

Zabalza Beraza, M. Á. (2007). La Didáctica Universitaria. *Revista de pedagogía Bordón*, 59(2 y 3), 489-509. Recuperado de

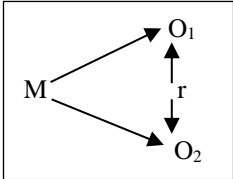
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>

Zabalza Beraza, M. Á. (2011). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid, España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia

Didáctica docente y satisfacción de los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016-II

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables y Dimensiones	Metodología
<p>Problema General</p> <p>PG. ¿Existe relación entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?</p>	<p>Objetivo General</p> <p>OG. Determinar el nivel de relación existente entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>HG. Existe una relación significativa entre la didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p>	<p>Variable 1 Didáctica Docente.</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación docente. • Desarrollo docente. • Evaluación docente. 	<p>Enfoque: Cuantitativo.</p> <p>Diseño: Diseño no experimental, transeccional o transversal, de forma descriptivo-correlacional.</p> 
<p>Problemas Específicos</p> <p>PEI. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?</p>	<p>Objetivos Específicos</p> <p>OEI. Establecer la relación existente entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p>	<p>Hipótesis Especificas</p> <p>HEI. Existe una relación significativa entre la planificación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p>	<p>Variable 2 Satisfacción de los Estudiantes.</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la labor del docente. • Satisfacción con la planificación de la asignatura. 	<p>Dónde: M = Muestra de estudio. O₁ = Didáctica Docente. O₂ = Satisfacción de los Estudiantes. r = Relación.</p> <p>Poblacion: Formada por todos los estudiantes matriculados en el periodo 2016-II, de maestría en docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina).</p>

<p>PE2. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?</p> <p>PE3. ¿Cuál es el nivel de relación existente entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II?</p>	<p>OE2. Establecer la relación existente entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p> <p>OE3. Establecer la relación existente entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p>	<p>HE2. Existe una relación significativa entre el desarrollo docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p> <p>HE3. Existe una relación significativa entre la evaluación docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante el periodo 2016-II.</p>		<p>Muestra: Es no probabilística (intencional) La muestra está constituida por todos los estudiantes del segundo ciclo (ciclo regular 2016-II) de maestría en docencia universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Sede Central-La Molina).</p> <p>Técnica: La encuesta.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario 1: Instrumento de recolección de información sobre la didáctica del docente de maestría (elaboración propia). Cuestionario 2: Instrumento de recolección de información sobre la satisfacción de los estudiantes de maestría (Adaptado del Dr. Agapito Salinas).</p>
---	---	---	--	--

Apéndice B. Instrumentos de Recolección de Información

CUESTIONARIO 1: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE LA DIDÁCTICA DEL DOCENTE DE MAESTRÍA

Instrucciones:

Estimado estudiante:

El presente cuestionario tiene el propósito de recoger información sobre la **didáctica del docente** de maestría, mención Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. Agradecemos a Ud. se sirva registrar de forma objetiva la valoración que le asigna a cada ítem marcando un aspa (X) dentro de la escala establecida.

Escala de Valorización:

1 = Nunca, 2 = Casi Nunca, 3 = A Veces, 4 = Casi Siempre, 5 = Siempre.

VARIABLE 1: Didáctica Docente

DIMENSIÓN	N°	ÍTEMS	VALORACIÓN				
			1	2	3	4	5
Planificación docente	1	El sílabo que presenta el docente tiene una estructura por competencias.					
	2	Los objetivos del sílabo, responden a los objetivos de la maestría.					
	3	Los contenidos del sílabo, responden a los objetivos de la asignatura.					
	4	Las estrategias metodológicas del sílabo, tienen coherencia con los contenidos de la asignatura.					
	5	Los medios, recursos y bibliografía del sílabo son vigentes.					
	6	Las estrategias de evaluación del sílabo, responden a los objetivos de la asignatura.					

Desarrollo docente	7	El docente y los estudiantes intercambian opiniones, necesidades, etc. que ayudan a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
	8	El docente emplea el método de lección magistral, para enseñar y demostrar conocimientos.					
	9	El docente toma en cuenta la participación de sus estudiantes, para que se sientan motivados.					
	10	El docente emplea el método analítico-sintético en el desarrollo de sus clases.					
	11	El docente impulsa la realización de proyectos para la resolución de problemas y temas específicos.					
	12	El docente utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para facilitar el trabajo a distancia.					
	13	El docente promueve tareas de corresponsabilidad entre sus estudiantes.					
	14	El docente utiliza organizadores visuales como una técnica auxiliar de la exposición docente.					
	15	El docente utiliza técnicas participativas complementarias a la exposición docente como: lluvia de ideas, grupo de discusión, etc.					
	16	El docente utiliza técnicas interactivas para la socialización y la creatividad colectiva que afianzan el aprendizaje significativo de sus estudiantes.					
	17	El docente emplea medios y materiales visuales en el desarrollo de sus clases, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.					
	18	El docente utiliza medios y materiales audiovisuales en el desarrollo de sus clases.					
	19	El docente utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el en el desarrollo de sus clases.					
20	Los medios y materiales utilizados por el docente son adecuados y suficientes para el aprendizaje de sus estudiantes.						

Evaluación docente	21	El docente realiza una evaluación de diagnóstico, con el propósito de conocer el contexto en el que desempeñan sus estudiantes.					
	22	El docente realiza una evaluación de inicio, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
	23	El docente realiza una evaluación formativa durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.					
	24	El docente realiza una retroalimentación permanente después de conocer los resultados de cada evaluación.					
	25	El docente promueve y utiliza alternativas de autoevaluación y de coevaluación de sus estudiantes.					
	26	El docente emplea la observación como una técnica de evaluación y sus respectivos instrumentos.					
	27	El docente emplea la solicitud de productos como una técnica de evaluación y sus respectivos instrumentos (proyectos, monografías, etc.).					
	28	El docente emplea la prueba y examen como una técnica de evaluación y sus respectivos instrumentos.					
	29	El docente emplea adecuadamente el interrogatorio como una técnica de evaluación.					
	30	Las técnicas e instrumentos de evaluación que utiliza el docente están en función a los objetivos de la asignatura.					

CUESTIONARIO 2: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA

Instrucciones:

Estimado (a) estudiante:

El presente cuestionario tiene el propósito de recoger información sobre la **satisfacción de los estudiantes** de maestría, mención Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle; respecto de la labor del docente y de la planificación de la asignatura. Agradecemos a Ud. se sirva registrar de forma objetiva la valoración que le asigna a cada ítem marcando un aspa (X) dentro de la escala establecida.

Escala de Valorización:

1 = Nunca, 2 = Casi Nunca, 3 = A Veces, 4 = Casi Siempre, 5 = Siempre.

VARIABLE 2: Satisfacción de los Estudiantes

DIMENSIÓN	Nº	ÍTEMS	VALORACIÓN				
			1	2	3	4	5
Satisfacción con la labor del docente	1	El docente resuelve adecuadamente las dudas que se le plantean.					
	2	El docente cumple finalmente sus obligaciones formales (puntualidad, asistencia, horario de tutoría, etc.).					
	3	El docente demuestra interés, en que el estudiante comprenda las explicaciones.					
	4	El docente es amable, educado y respetuoso con los estudiantes.					
	5	El docente se muestra abierto para estudiar las sugerencias de los estudiantes.					
	6	El docente se muestra accesible a los estudiantes.					
	7	El docente intenta motivar al estudiante por la asignatura.					
	8	El docente hace amenas las clases.					
	9	El docente fomenta la participación en clases.					
	10	Por lo que he podido observar, las clases del docente parecen estar bien preparadas.					
	11	El docente utiliza correctamente los recursos didácticos disponibles en la UNE para ayudar a la mejor comprensión de las explicaciones (pizarra, proyecciones, etc.).					

Satisfacción con la labor del docente	12	Dadas las características concretas de la asignatura se puede decir que el número de actividades prácticas realizadas, es el adecuado, para que el estudiante pueda obtener una buena preparación.					
	13	El docente es claro en sus explicaciones.					
	14	El docente es ordenado en sus explicaciones.					
	15	El docente combina perfectamente en sus explicaciones el lenguaje técnico con términos de fácil comprensión para el estudiante.					
	16	Los contenidos de las explicaciones corresponden con los del programa de la asignatura.					
	17	El docente siempre que la materia lo permita apoya sus explicaciones con ejemplos, comparaciones, etc.					
	18	El tiempo que el docente dedica a la explicación de cada parte de la asignatura está en comprensión a la dificultad de comprensión por el estudiante.					
	19	El docente no suele cometer errores durante las explicaciones.					
	20	En general estoy satisfecho con la labor realizada por el docente					
Satisfacción con la planificación de la asignatura	21	La amplitud del temario de la asignatura está en concordancia con la duración del curso académico.					
	22	El estudiante es informado con la suficiente antelación (mediante cualquier medio) de todos los detalles relevantes de la planificación de la asignatura.					
	23	El material de apoyo recomendado (bibliografía, artículos, publicaciones específicas, etc.) posee las características apropiadas para desarrollo de la asignatura.					
	24	En la asignatura se cumplen los plazos legalmente establecidos para realizar las convocatorias de examen, sacar las notas, hacer las revisiones, etc.					
	25	El estudiante es informado puntualmente de cualquier eventualidad que pudiera alterar el normal desarrollo de clases.					
	26	Los exámenes y, en general el sistema de evaluación utilizado en la asignatura, se ajustan a los contenidos explicados durante el curso.					
	27	Los exámenes están redactados en forma precisa.					
	28	Las calificaciones reflejan el nivel de conocimiento del estudiante.					
	29	En esta asignatura se facilita al estudiante la revisión de pruebas y exámenes.					
	30	En general estoy satisfecho con la planificación docente de esta asignatura y con el modo en que la misma se ejecuta.					

Apéndice C. Opinión de Expertos

DIDÁCTICA DOCENTE Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA, MENCIÓN
DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE
GUZMÁN Y VALLE, 2016-II

OPINIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y Nombres del experto: ALFARO SAAVEDRA, MAURA
 1.2. Cargo e Institución donde labora: DOCENTE de la UNG

 1.3. Autor del instrumento:

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS	Puntaje (00-100)
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.	95
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.	95
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.	95
ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica entre variables e indicadores.	95
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y claridad.	95
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos sobre didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría.	95
CONSISTENCIA	Consistencia entre la formulación del problema, objetivos y la hipótesis.	95
COHERENCIA	Entre los ítems, indicadores y dimensiones.	95
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.	95
PERTINENCIA	Los ítems planteados son adecuados para la optimización de la investigación.	95

- III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 95
 IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: puede aplicar.
 LUGAR Y FECHA: La Molina 5 de octubre de 2016
 DNI: 07548829
 TELÉFONO: 995791925



Firma del Experto Informante

**DIDÁCTICA DOCENTE Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA, MENCIÓN
DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE
GUZMÁN Y VALLE, 2016-II**

OPINIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y Nombres del experto: QUISPE ANDIA ADRIAN
- 1.2. Cargo e Institución donde labora: UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN E.G. y V.
LA CANTUTA - DOCENTE
- 1.3. Autor del instrumento:

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS	Puntaje (00-100)
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.	90%
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.	90%
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.	88%
ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica entre variables e indicadores.	86%
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y claridad.	88%
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos sobre didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría.	86%
CONSISTENCIA	Consistencia entre la formulación del problema, objetivos y la hipótesis.	90%
COHERENCIA	Entre los ítems, indicadores y dimensiones.	90%
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.	90%
PERTINENCIA	Los ítems planteados son adecuados para la optimización de la investigación.	89%

- III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 88%
- IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: PUEDEN SER APLICADO
- LUGAR Y FECHA: LA CANTUTA OCTUBRE 2016
- DNI: -
- TELÉFONO: 996823928


Firma del Experto Informante

**DIDÁCTICA DOCENTE Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA, MENCIÓN
DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE
GUZMÁN Y VALLE, 2016-II**

OPINIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES:

1.1. Apellidos y Nombres del experto: QUINIO CUNO RICHARDO SANTIAGO

1.2. Cargo e Institución donde labora: UNC - DOCENTE

1.3. Autor del instrumento:

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS	Puntaje (00-100)
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.	90
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.	90
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.	89
ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica entre variables e indicadores.	92
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y claridad.	90
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos sobre didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría.	88
CONSISTENCIA	Consistencia entre la formulación del problema, objetivos y la hipótesis.	90
COHERENCIA	Entre los ítems, indicadores y dimensiones.	92
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.	90
PERTINENCIA	Los ítems planteados son adecuados para la optimización de la investigación.	88

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90%

IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Debe ser Aplicado

LUGAR Y FECHA: La Molina Octubre del 2017

DNI: 09513945

TELÉFONO: 991 357 195


Firma del Experto Informante

**DIDÁCTICA DOCENTE Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAestrÍA, MENCIÓN
DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE
GUZMÁN Y VALLE, 2016-II**

OPINIÓN DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y Nombres del experto: CABALLERO CIJUENTES, LOLO JOSE'
- 1.2. Cargo e Institución donde labora: DOCENTE UNE
-
- 1.3. Autor del instrumento:.....

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO	CRITERIOS	Puntaje (00-100)
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.	85%
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.	88%
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.	90%
ORGANIZACIÓN	Existe secuencialidad lógica entre variables e indicadores.	86%
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos de cantidad y claridad.	88%
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos sobre didáctica docente y la satisfacción de los estudiantes de maestría.	87%
CONSISTENCIA	Consistencia entre la formulación del problema, objetivos y la hipótesis.	90%
COHERENCIA	Entre los ítems, indicadores y dimensiones.	92%
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.	85%
PERTINENCIA	Los ítems planteados son adecuados para la optimización de la investigación.	90%

- III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 88%
- IV. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: DEBE SER APLICADO
- LUGAR Y FECHA: LA CANTUTA OCTUBRE 2016
- DNI: 965 715 827
- TELÉFONO:


Firma del Experto Informante