



UDH
UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO
<http://www.udh.edu.pe>

UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

Escuela de Post Grado

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN: DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR E
INVESTIGACIÓN**

TESIS:

**CALIDAD DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN, HUÁNUCO**

- 2016

**Para optar el grado académico de maestra en Ciencias de la Educación, con
mención en Docencia en Educación Superior e Investigación.**

AUTORA : Bach. SHEILA KARINA TUCTO SANTAMARIA

ASESOR : Dr. FRANCISCO PEREZ NAUPAY

HUÁNUCO – PERÚ

2018



UDH
UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO
<http://www.udh.edu.pe>

UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO
Escuela de Post Grado

ACTA DE SUSTENTACIÓN DEL GRADO DE MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En la ciudad universitaria de La Esperanza, siendo las 16:00 horas del día viernes 16 del mes de marzo del año dos mil dieciocho, en el auditorio Ermanno Artale Ciancio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Huánuco, en cumplimiento a lo señalado en el Reglamento de Grados de Maestría y Doctorado de la Universidad de Huánuco, se reunió el Jurado Calificador integrado por los docentes:

Dr. Froilan Escobedo Rivera	Presidente
Mg. Paola Elizabeth Pajuelo Garay	Secretaria
Mg. Joel Guido Aguirre Palacin	Vocal

Nombrados mediante Resolución N° 102-2018-D-EPG-UDH, para evaluar la Tesis intitulada: **"CALIDAD DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DEL LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN, HUÁNUCO, 2016"**, presentado por la Bach. Sheila Karina TUCTO SANTAMARÍA para optar el Grado de Magister en Ciencias de la Educación, mención Docencia en Educación Superior e Investigación.

Dicho acto de sustentación se desarrolló en dos etapas: exposición y absolución de preguntas; procediéndose luego a la evaluación por parte de los miembros del jurado.

Habiendo absuelto las objeciones que le fueron formuladas por los miembros del Jurado y de conformidad con las respectivas disposiciones reglamentarias, procedieron a deliberar y calificar, declarándolo aprobada por unanimidad con el calificativo cuantitativo de dieciseis (16) y cualitativo de bueno.

Siendo las 17:25 horas del día viernes 16 del mes de marzo del año dos mil dieciocho, los miembros del Jurado Calificador firman la presente acta en señal de conformidad.

PRESIDENTE

Dr. Froilan Escobedo Rivera

SECRETARIA

Mg. Paola Elizabeth Pajuelo Garay

VOCAL

Mg. Joel Guido Aguirre Palacin

DEDICATORIA

A Said, luz de mis ojos, a mi esposo por su apoyo incondicional, a mi madre, por ser el mejor ejemplo de superación. Y a mí por tanta paciencia.

AGRADECIMIENTO

Gratitud eterna a los que contribuyeron a este esfuerzo:

A mi asesor Dr. Francisco Pérez Naupay, por su valioso apoyo y sabios consejos.

A mi hijo por el tiempo que no pude dedicarle por culminar la presente investigación.

A mi familia por su consideración y comprensión.

Al Dr. Luis Chamorro Huete, por su asesoría y apoyo.

A la Dra. Liliana Rodríguez Acosta, por su asesoría y apoyo.

Al Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, por todas las facilidades prestadas.

A mis amistades que apoyaron con información y ánimo para culminar con mi labor de investigación.

PRESENTACIÓN

La presente investigación titulada Calidad docente y estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán 2016, tiene como propósito fundamental determinar la relación que existe entre las variables calidad docente y estrategias de aprendizaje; es decir si las deficiencias en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, se deben a un desacierto en el trabajo técnico pedagógico del docente, traducido en el escaso uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos de nivel superior, observándose esta problemática desde hace varios años.

A esto se agrega, mencionando que la educación del estudiante universitario posee relevancia para el desempeño de la profesión y también para su desarrollo personal y académico.

Sin duda los resultados de esta labor investigativa, además de permitirme obtener el Grado académico de Magister, constituirá una fuente de información, muy útil para determinar la significatividad de la relación entre calidad docente y las estrategias de aprendizaje, así mismo permitirá plantear futuras investigaciones que determinen las causas para una deficiente calidad educativa.

Finalmente pongo a consideración y disposición de los señores miembros del jurado y la comunidad científica y profesional para su revisión, aclaración y mejora.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
PRESENTACIÓN.....	iv
ÍNDICE.....	v
RESUMEN.....	x
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCCIÓN	xiv
1 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	24
1.2.1 PROBLEMA GENERAL:	24
1.2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS:	24
1.3 OBJETIVO GENERAL:	26
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	26
1.5 TRASCENDENCIA TEÓRICA TÉCNICA O PRÁCTICA Y ACADÉMICA O INFORMATIVA .	27
1.5.1 TEÓRICA.....	27
1.5.2 TÉCNICA.....	27
1.5.3 ACADÉMICA.....	28
2 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	29
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
2.1.1 A nivel internacional.....	29
2.1.2 A nivel nacional.....	32
2.1.3 A nivel local	34

2.2	BASES TEÓRICAS.....	37
2.2.1	TEORÍA SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	37
2.2.2	TEORÍA SOBRE CALIDAD EDUCATIVA.	44
2.3	DEFINICIONES CONCEPTUALES.	47
2.3.1	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	47
2.3.2	CALIDAD DOCENTE	60
2.3.3	COMPONENTES DE LA CALIDAD DOCENTE.....	64
2.4	DEFINICIÓN OPERACIONAL DE PALABRAS CLAVE.	84
2.5	SISTEMA DE HIPÓTESIS, VARIABLES Y DISEÑO	86
2.5.1	HIPÓTESIS GENERAL:	86
2.5.2	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:	86
2.5.3	SISTEMA DE VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES	88
2.6	ESQUEMA DEL DISEÑO DE OPERACIONALIZACIÓN.	89
3	CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	93
3.1	MÉTODO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN	93
3.1.1	Método:	93
3.1.2	Alcance o nivel	94
3.1.3	Diseño	94
3.2	POBLACIÓN	95
3.3	MUESTRA.....	95
3.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	97
3.5	TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	103
3.5.1	PROCESAMIENTO DE DATOS	103
3.5.2	ANÁLISIS DE DATOS.....	103
4	CAPÍTULO IV RESULTADOS.....	105
4.1	RESULTADOS DE LA DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO.....	105

4.1.1	Resultados de la variable calidad docente.....	105
4.1.2	Resultados de la variable estrategias de aprendizaje.....	114
4.2	ANÁLISIS INFERENCIAL.....	123
4.2.1	Relación entre la CALIDAD DOCENTE y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	123
4.2.2	Relación entre la PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA y ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	128
4.2.3	Relación entre la METODOLOGÍA USADA POR EL DOCENTE y ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	132
4.2.4	Relación entre la EVALUACIÓN USADA POR EL DOCENTE y ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	137
4.2.5	Relación entre la COMPETENCIA DEL DOCENTE y ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	142
5	CAPÍTULO V DISCUSIONES DE RESULTADOS.....	147
5.1	CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS.....	147
5.2	NUEVOS PLANTEAMIENTOS.....	153
6	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	154
6.1	CONCLUSIONES.....	154
6.2	RECOMENDACIONES.....	157
7	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	159
	ANEXOS.....	171
	- Matriz de consistencia	
	- Encuesta sobre calidad docente.	
	- Escala de estrategias de aprendizaje.	
	- Nóminas de matrícula.	
	- Fotografías.	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01.	Planificación de la enseñanza.	106
Tabla 02.	Metodología docente.	108
Tabla 03.	Evaluación docente.	110
Tabla 04.	Competencia docente.	112
Tabla 05.	Estrategias de adquisición de la información.	115
Tabla 06.	Estrategias de codificación de la información.	117
Tabla 07.	Estrategias de recuperación de la información.	119
Tabla 08.	Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.	121
Tabla 09.	Resumen de procesamiento de casos calidad docente y estrategias de aprendizaje.	123
Tabla 10.	Estadísticos descriptivos de las estrategias de aprendizaje y calidad docente	124
Tabla 11.	Pruebas de normalidad de las estrategias de aprendizaje y calidad docente.	125
Tabla 12.	Correlaciones entre calidad docente y estrategias de aprendizaje.	125
Tabla 13.	Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de planificación de la enseñanza y estrategias de adquisición de la información.	128
Tabla 14.	Pruebas de normalidad de las dimensiones de planificación de la enseñanza y estrategias de adquisición de la información.	129
Tabla 15.	Correlaciones de las dimensiones de planificación de la enseñanza y estrategias de adquisición de la información.	129
Tabla 16.	Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de metodología docente y estrategias de codificación de información.	132
Tabla 17.	Pruebas de normalidad de las dimensiones de metodología docente y estrategias de codificación de información.	133
Tabla 18.	Correlaciones de las dimensiones de metodología docente y estrategias de codificación de información.	134
Tabla 19.	Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de evaluación docente y estrategias de recuperación de la información.	137
Tabla 20.	Pruebas de normalidad de las dimensiones de evaluación docente y estrategias de recuperación de la información.	138
Tabla 21.	Correlaciones de las dimensiones de evaluación docente y estrategias de recuperación de la información.	139
Tabla 22.	Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de competencia docente y estrategias de apoyo al procesamiento de la información.	142
Tabla 23.	Pruebas de normalidad de las dimensiones de competencia docente y estrategias de apoyo al procesamiento de la información.	143
Tabla 24.	Correlaciones de las dimensiones de competencia docente y estrategias de apoyo al procesamiento de la información.	144

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01.	Planificación de la enseñanza.	107
Gráfico 02.	Metodología docente.	109
Gráfico 03.	Evaluación docente.	111
Gráfico 04.	Competencia docente.	113
Gráfico 05.	Estrategias de adquisición de la información.	116
Gráfico 06.	Estrategias de codificación de la información.	118
Gráfico 07.	Estrategias de recuperación de la información.	120
Gráfico 08.	Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.	122
Gráfico 09.	Dispersión de puntos de la correlación entre calidad docente y estrategias de aprendizaje	126
Gráfico 10.	Dispersión de puntos de la correlación entre planificación de la enseñanza y estrategias de adquisición de la información	130
Gráfico 11.	Dispersión de puntos de la correlación entre metodología docente y estrategias de codificación de la información.	135
Gráfico 12.	Dispersión de puntos de la correlación entre evaluación y estrategias de recuperación de la información.	140
Gráfico 13.	Dispersión de puntos de la correlación entre competencia docente y estrategias de apoyo al procesamiento de la información.	145

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 01.	Población de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad nacional Hermilio Valdizán Huánuco 2016.	95
Cuadro 02.	Muestra de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad nacional Hermilio Valdizán Huánuco 2016	96
Cuadro 03.	Escalas de conversión de la variable: calidad docente.	98
Cuadro 04.	Consolidado de puntajes de variable: calidad docente.	99
Cuadro 05.	Escalas de conversión de la variable: estrategias de aprendizaje.	100
Cuadro 06.	Consolidado de puntajes de variable: estrategias de aprendizaje	101
Cuadro 07.	Validez de instrumentos a través del juicio de expertos.	102

RESUMEN

La calidad educativa, hoy en día es un eje sustancial para el cambio y desarrollo de los pueblos, con ella los hombres se forman y transforman así mismos, como al medio social dónde se desenvuelven. Es fundamental promover como docentes el óptimo desarrollo de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes que se encuentran en formación profesional, nos encontramos inmersos en un sistema de evaluación constante y en el que la competitividad juega un rol determinante para lograr un sistema de mejora educativa continua, a partir de este contexto en la Facultad de Educación de la Universidad Hermilio Valdizán de Huánuco los índices de deserción y desaprobación del año académico durante los años de 2011 al 2015 alcanzaron el 35% de los estudiantes de dicha facultad según la Unidad Estadística Educativa del Ministerio de Educación (ESCALE). Por ello el objetivo del estudio fue determinar la correlación entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje. La metodología fue de tipo descriptiva, prospectivo y transversal de diseño descriptivo correlacional. Nuestra muestra estuvo conformada por 216 alumnos del cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016. Se aplicó un cuestionario de calidad docente y un cuestionario de estrategias de aprendizaje. Para la prueba inferencial de los resultados se utilizó la Prueba Correlación de r de Pearson y la prueba de Kolmogórov-Smirnov para determinar la normalidad de las variables. Al analizar la variable calidad docente se ha determinado que es medianamente aceptada en todas las dimensiones que la comprenden y frente a la variable estrategias de aprendizaje nuestros resultados evidencian un nivel regular en el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Se llegó a la conclusión que existe correlación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad

de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016, alcanzando el puntaje de 0,524 o 52,4% ubicándose en el estrato: $r = [0,4 \text{ a } 0,69]$ Correlación positiva moderada, probándose la significación estadística bilateral, por lo que se acepta H_a y se rechaza la H_o . (Tabla N°12).

Palabras clave: calidad docente, estrategias de aprendizaje, enseñanza-aprendizaje, universitarios.

ABSTRACT

The educational quality nowadays is a substantial axis for the change and development of the peoples, with it the men are formed and transform themselves, as well as the social environment where they develop. It is fundamental to promote as teachers the optimal development of learning strategies in students who are in vocational training, we are immersed in a system of constant evaluation and in which competitiveness plays a decisive role to achieve a system of continuous educational improvement , from this context in the Faculty of Education of the Hermilio Valdizán de Huánuco University the dropout and disapproval rates of the academic year during the years of 2011 to 2015 reached 35% of the students of said faculty according to the Educational Statistics Unit of the Ministry of Education (ESCALE). Therefore, the objective of the study was to determine the correlation between teacher quality and learning strategies. The methodology was of observational, prospective and transversal type of descriptive correlational design. Our sample consisted of 216 students of the fourth year of the Faculty of Educational Sciences of the National University Hermilio Valdizán, Huánuco 2016. A questionnaire of teaching quality and a questionnaire of learning strategies were applied. For the inferential test of the results, the Pearson's r Correlation Test and the Kolmogorov-Smirnov test were used to determine the normality of the variables. When analyzing the quality of teaching variable, it has been determined that it is moderately accepted in all the dimensions that comprise it and, compared to the variable, learning strategies, our results show a regular level in the use of learning strategies by students. It was concluded that there is a significant correlation between the teaching quality and the learning strategies in students of the Faculty of Educational Sciences of the National University Hermilio Valdizán, Huánuco 2016, reaching the score of 0.524 or 52.4%, being located in the stratum: $r =$

[0,4 to 0,69] Moderate positive correlation, testing bilateral statistical significance, so H_a is accepted and H_0 is rejected. (Table No.12).

Key words: teaching quality, learning strategies, teaching-learning, university.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos inmersos en un sistema de competitividad, en el que es fundamental precisar las políticas, estrategias y mecanismos que garanticen el derecho a una educación de calidad dentro de las aulas universitarias. En esta exigencia se ha hecho presente la interrogación por la calidad, la pertinencia y la eficacia del trabajo docente, por su formación y las condiciones del ejercicio de su labor. Del mismo modo el empleo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes conlleva a determinar la eficacia del aprendizaje que se verá reflejado en la práctica de su profesión.

En este contexto, el espacio de la presente investigación, además tiene como motivo reconocer el papel esencial que realizan dos actores frente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: Docente – educando. El docente contemplado desde sus prácticas pedagógicas y el educando en base a su desempeño académico.

Dentro de la Facultad de Educación de la Universidad Hermilio Valdizán, los cuestionamientos en relación a la práctica pedagógica de los docentes se han visto observada por parte de los estudiantes quienes exigen mayor compromiso en el desempeño docente, para otorgar una calidad educativa a la población estudiantil, ello repercute en la carente organización, aplicación y elección de las estrategias de aprendizaje para mejorar el estudio autónomo y colectivo de los alumnos.

Por ello se plantea formular ¿Existe correlación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?

Con el objetivo de Determinar la correlación entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje.

Así mismo se plantea la siguiente hipótesis: Existe relación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

El contenido de la investigación, se organiza en cinco capítulos. En el primero constituye el problema, la formulación del problema, la justificación y los objetivos del estudio.

El segundo capítulo se compone por el marco teórico, el cual incluye los antecedentes de la investigación, bases teóricas, definiciones conceptuales que sustentan el problema, sistema de hipótesis, sistema de variables y su debida operacionalización.

En el capítulo tercero se presenta la metodología de la investigación, la cual está compuesta de las siguientes partes: método y nivel, diseño, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección, técnicas para el procesamiento y análisis de la información.

Del mismo modo, en el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación, en función a los objetivos propuestos y los resultados descriptivos e inferenciales.

Por último, en el quinto capítulo se presenta la discusión de los resultados. Posteriormente se muestran las conclusiones y las recomendaciones. También se adjuntan la bibliografía y los anexos.

La autora.

1 CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

El aprovechamiento académico de los alumnos, representa una de las señales de alto consenso al afrontar la calidad de la enseñanza superior; y estos se asocian con conceptos tales como excelencia académica y eficacia escolar (García, López de Castro & Rivero, 2014).

El análisis del desempeño académico en las universidades, trae consigo serios problemas, en donde se evidencia que, de cada diez ingresantes en diferentes instituciones y carreras, sólo dos consiguen una titulación, evidenciándose porcentajes de desatención críticos en trayectorias universitarias (Goldenhersh, Coria & Saino, 2011; Patriarca, 2013; Soria & Dalfaro, 2012).

Esta situación impacta en el ámbito social particularmente en lo individual. Socialmente de manera extensa, repercute en el progreso de la sociedad, (Clarín, 2014). En forma secundaria, repercute en la representación de las instancias que actúan en el fenómeno (Cole, 1990). En el nivel individual causa efectos negativos en la trayectoria de los sujetos, creando sentimientos de

fracaso y de frustración en los estudiantes que quedan fuera del sistema (Montero, Villalobos & Valverde, 2007). Siendo así que la acción de no finalizar los estudios entorpece el acceso a trabajos con mayores salarios en el sector formal (García de Fanelli & Jacinto, 2010).

Numerosas investigaciones, por su parte, han explorado algunas variables agrupadas al rendimiento de los estudiantes, abordando esta temática desde disciplinas como las Ciencias de la Educación, la Psicología y la Economía, entre otras (Formichella, 2011). Es así que se agrupan dentro de ellas las estrategias de aprendizaje (EA) y la calidad docente.

En ese sentido, diferentes trabajos han examinado la práctica de las Estrategias de Aprendizaje en educandos universitarios, encontrando que éstos las emplean continuamente a diferencia de sus semejantes de nivel medio (Calderón & Chiecher, 2012). También se ha difundido que los educandos con notas elevadas manejaban mayor diversidad de estrategias de aprendizaje (Yip, 2007).

En los informes de los diversos perfiles de uso de las estrategias según disciplinas, Cano y Justicia (1993) aseguraron un alto uso en los educandos de Medicina y Derecho respecto a los de Ciencias y Letras. Camarero et al. (2000) revelaron que los alumnos que llevaban carreras de Humanidades utilizaban un mayor repositorio de EA frente a otras orientaciones, mientras que los educandos de Derecho y de Educación, sobresalían a los de Informática, Física y Matemáticas sobre la puesta en juego de estrategias de aprendizaje.

Continuando la línea previa, Mucci, et al. (2013) comprobaron que en el ingreso al primer ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional del Mar del Plata, muchos estudiantes manejaban estrategias incorrectas de mecanización memorística, siendo carente en su metacognición, generando un comportamiento deficiente de autorregulación y con dificultades en la ejecución del conocimiento en situaciones nuevas.

En los últimos años uno de los conflictos que soportan los estudiantes en diferentes Universidades y/o Institutos Superiores en el Perú, corresponde al rendimiento académico bajo.

Referente a lo inscrito por la oficina de coordinación académica de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno, en los dos primeros años de estudio cerca del 45% de los educandos tuvieron un bajo rendimiento académico inferior a 10 puntos del total de 20 puntos, lo cual indica que aproximadamente uno de cada dos estudiantes no aprueba el año académico, de esta forma induciendo a los educandos a dejar o abandonar sus estudios universitarios (Tonconi, 2010).

La deserción en las Universidades del Perú adquiere una tasa del 17,0% del problema en educación, señala Logros (2011).

Entre 40 y 50 mil jóvenes abandonan sus estudios universitarios cada año, lo que simboliza no menos de cien millones de dólares gastados por los padres de familia, con la constante frustración que esto constituye para los progenitores y para sus hijos. De este grupo, el 70% pertenece a estudiantes de universidades privadas y el 30% a universidades estatales (Plasencia, 2011).

En la Universidad Nacional Hermilio Valdizán la formación profesional de los educandos de la universidad es medianamente observada, hecho que es coherente con el currículum, enseñanza, aprendizaje, infraestructura, equipamiento, presupuesto, etc.; la metodología utilizada por los educadores es un factor que explica tal situación, pero el rol del estudiante, en cuanto a sus estrategias de aprendizaje, manifiesta una serie de carencias; se observa más una habilidad de lectura, análisis, desarrollo de trabajos y exposiciones. Los alumnos muestran preferencia por pruebas objetivas, evidenciando el desconocimiento de diversas estrategias de aprendizaje.

Considerando los índices de deserción y desaprobación del año académico durante los años de 2011 al 2015 los cuales alcanzaron el 35% de los estudiantes de dicha facultad según la Unidad Estadística Educativa del Ministerio de Educación (ESCALE).

La calidad docente, se ha visto cuestionada por los alumnos en relación al dominio teórico y sobre todo metodológico, que es impartido a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco. La información con la que se cuenta en relación a este punto no obedece a trabajos técnicos, sistemáticos y confiables, por ello es que realizamos la presente investigación. Los reportes presentados durante el año 2016 al portal de la SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria) indican la existencia de denuncias por parte de estudiantes de dicha universidad, en contraposición al desempeño docente y anomalías relacionadas con el trabajo pedagógico de los maestros.

Tomando como fundamento que en atribución de la implementación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa en el Perú – SINEACE, en mayo de 2006, se inicia el trabajo por revalorar la educación mediante la acreditación, el Modelo de Calidad, para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias divulgado en el año 2008, otorga el inicio de procesos de mejora a nivel de la educación universitaria en el país, enfocado en la existencia del paradigma de calidad, reto que fue asumido por las universidades que en forma progresiva fueron trabajando. Así mismo el Modelo de Calidad, instituye un conjunto de estándares vinculados a la administración de la carrera, enseñanza – aprendizaje y servicios de apoyo a la formación profesional. Las acreditaciones, que las carreras vienen alcanzando deben significar, superar observaciones sobre los servicios que las universidades ofrecen.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, tiene ocho especialidades: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Física, Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Biología, Química y Ciencia del Ambiente, Matemática y Física y Ciencias Histórico Sociales y Geográficas, éstas trabajaron sus estándares de autoevaluación, calificaron una evaluación externa y hoy se encuentran acreditadas.

Es así que la investigación nos permitió conocer los avances de las especialidades, que lograron su acreditación en temas de calidad docente y estrategias de aprendizaje; en términos del desarrollo de planificación, metodología, evaluación y competencias docentes, como también, las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y procesamiento de información; considerando que, al ser especialidades acreditadas, muchas observaciones deben haber sido superadas.

Contextualizada esta descripción, necesitamos conocer en qué magnitud los alumnos requieren reorientar sus estrategias de aprendizaje y hacer de los mismos logros significativos, lo que repercute hoy y más adelante en la evolución de su pensamiento y en la trascendencia del actuar ciudadano. El memorismo, las lecturas de separatas, el desarrollo de trabajos, las exposiciones, la recopilación de información con escaso análisis caracterizarán el aprendizaje.

Por otra parte, se conocen varios motivos que trasladan a un estudiante a manifestar un deficiente rendimiento académico, como factores asociados tenemos: factores psicológicos, factores con el ámbito familiar, factores demográficos, factores pedagógicos, la cantidad de alumnos por docente, los métodos y materiales didácticos impartidos, la motivación de los educandos y el tiempo puesto por los docentes al preparativo de sus clases (Terry, 2008).

En el mismo sentido, Ramón (2010) menciona que los determinantes que impactan el aprendizaje de una disciplina son muchos. Así, están algunos correspondientes al estudiante, como, por ejemplo: La inteligencia, preocupación, motivación, historial escolar, método de estudio, conocimientos anteriores, condición de salud, disposición frente a la asignatura, etc. otros conciernen al docente, tales como: preparación académica, preparación metodológica, motivación, didáctica, satisfacción laboral, experiencia docente, etc. Algunos otros alcanzan otorgarse al currículo y la programación de la enseñanza como: la producción y administración de objetivos,

la selección y dosificación de contenidos, las estrategias escogidas, los medios viables, los aspectos y técnicas de evaluación admitidos, empleo de medios y materiales pedagógicos, etc.

Son muchos los estudios que apuntan a que uno de los importantes problemas del universitario, es el desconocimiento de las particularidades de estudio, necesario para aprender y comprender.

El ínfimo rendimiento académico, nace en función a que el estudiante no sabe estudiar puesto que no organiza sus tareas, ni posee técnicas de trabajo, ni de estudio adecuados que le faciliten la comprensión del aprendizaje (Hernández, 1988).

Varias causas más específicas de rendimiento inferior, son los problemas de los educandos en relación a la capacidad del autoaprendizaje y el aprendizaje escaso de conocimientos básicos elementales para el aprendizaje de las ciencias, también del habitual aprendizaje memorístico, que no instruye el desarrollo de capacidades de reflexión crítica, de análisis, de síntesis ni selección de ideas esenciales (Gonzales, 2005). Los educandos de la universidad con rendimiento académico bajo, que no minimicen sus problemas, son los que muestran un elevado índice de desmotivación, ausentismo, repetición y deserción de la universidad; lo que ocasiona pérdida de plazas vacantes de estudios universitarios, conseguidas con mucho sacrificio por parte del alumno. Varios estudios relatan además que los alumnos con rendimiento académico bajo, poseen como efecto una sintomatología depresiva relacionada a estrés por el quebranto de materias (Vélez & Roa, 2005).

Asimismo, el docente desempeña un papel primordial en este contexto y no puede ni debe encontrarse al margen de esto. Su formación inicial y frecuente debe reorientarse, del mismo modo como las funciones planteadas. Es él quien debe guiar, orientar y facilitar la evolución del aprendizaje del alumnado mediante la implementación de ambientes y situaciones de aprendizaje dinámicos, constructivos y significativos, donde la invención docente es elemental que no puede

quedarse en la perspectiva de lo teórico o conceptual, sino transformarse en una realidad en el interior y exterior de los ambientes de los centros universitarios (Herrera & Lorenzo, 2009).

En función de lo anterior, el momento clave en la innovación docente universitaria, reside en trasladar su punto de gravedad desde la intensidad en la enseñanza hacia la prioridad del aprendizaje. Asimismo, un primordial cometido del docente de educación superior radica en viabilizar, ayudar y orientar al estudiante con el objeto de alcanzar sabiamente las concepciones y practicas competentes de una definida carrera (Herrera, 2007; Moreno et al., 2007). Esto solicita un plan de aprendizaje autónomo y con tutores, que prepararán al alumno hacia el camino de la formación del conocimiento e interpretar de forma convincente el contexto donde se desarrolla (Herrera & Cabo, 2008), en tal sentido es fundamental pensar que el aprendizaje ha de concebirse como un proceso que se aplicará durante su permanencia en este mundo (Méndez, 2005).

Herrera & Lorenzo (2009), revelan que para que el alumnado universitario muestre la madurez académica suficiente para garantizar la necesaria autonomía en la preparación y el aprendizaje, es fundamental analizar no solo las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos, sino además las estrategias y metodologías docentes que efectúa el profesorado.

Por último, debido a que el principal intérprete en la carrera universitaria es el estudiante, esta redefinición del ámbito universitario involucra atender a los componentes de las estrategias de aprendizaje y la calidad docente.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, necesitan identificar y analizar las mejoras de las competencias de las especialidades, a partir de su acreditación, en función a la calidad docente y estrategias de aprendizaje; en relación, a planificación, metodología, evaluación y competencias de los docentes, así mismo, respecto a las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y procesamiento de información; se

necesita conocer en qué medida los estudiantes, demandan reorientar sus estrategias de aprendizaje, de igual forma, respecto a los docentes, en qué medida necesitan reorientar sus práctica pedagógica. Si no se detectan a tiempo las debilidades de la calidad docente y no se precisa la relación que guarda con las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, los futuros profesionales dejarán mucho que desear.

Es por ello que es fundamental determinar, la manera en que la calidad docente y las estrategias de aprendizaje se relacionan, a fin de que el equipo que dirige la Facultad de Ciencias de la Educación adopte las medidas más convenientes.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

1.2.1 PROBLEMA GENERAL:

Se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe correlación significativa, entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?

1.2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

- ¿Existe correlación significativa, entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?
- ¿Existe correlación significativa, entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?
- ¿Existe correlación significativa, entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?

- ¿Existe correlación significativa, entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?

1.3 OBJETIVO GENERAL:

- Determinar la correlación, entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimar la correlación significativa, entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- Establecer la correlación significativa, entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- Estimar la correlación significativa, entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- Estimar la correlación significativa, entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

1.5 TRASCENDENCIA TEÓRICA TÉCNICA O PRÁCTICA Y ACADÉMICA O INFORMATIVA

1.5.1 TEÓRICA

A nivel mundial los regímenes de las universidades están siendo sometidos a exigencias, para incrementar la calidad de su enseñanza, hasta el punto que ésta se ha transformado en su prioridad principal, como también a logros en aprendizajes. El estudio aportó en la dimensión teórica, puesto que condujo a tener dominio de información, partiendo de la observación de las variables y las relaciones establecidas, el conocimiento alcanzado puede ser utilizado, en la toma de medidas oportunas y pertinentes a los encargados de la facultad y universidad, de allí que se pudo autorregular el ejercicio del profesor y la preparación de los estudiantes.

1.5.2 TÉCNICA

La justificación técnica se debió a que nuestra investigación, permitió disponer de instrumentos de investigación válidos y confiables tanto para la variable calidad docente, como para la variable estrategias de aprendizaje, y su uso sobre todo de estudios posteriores de mayor nivel. Además, bajo esta perspectiva, se garantizó la validez interna del estudio, es decir nuestras conclusiones tuvieron alcance a un área determinada. Ayudará a futuros maestros y comunidad científica en el uso de los métodos, técnicas e instrumentos propuestos validados para futuras investigaciones.

1.5.3 ACADÉMICA

La presente investigación también se justificó académicamente, porque se pretendió identificar la relación entre calidad docente y las estrategias de aprendizaje, donde los resultados podrán ser considerados para mejorar los conocimientos, competencias y habilidades del profesor universitario (calidad docente), todas ellas con resultado inmediato en el salón de clases y donde la actuación de la innovación educativa tiene una función relevante. Asimismo, en cuanto a las estrategias de aprendizaje, sirvió a los estudiantes universitarios, para poder ejercer una sobresaliente práctica estudiantil, hecho optimizará la preparación profesional de los alumnos en competencia de toma de decisiones y en procesos de autorregulación, solicitando elevar los niveles de calidad en la educación, que imparte la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL.

Por lo cual al saber si existe relación entre calidad docente y estrategias de aprendizaje, se podrá observar cuáles son las debilidades o fortalezas en el ejercicio docente de los catedráticos y qué medidas de propuestas de mejora o continuidad se podrían adoptar para que se pueda llegar a brindar un servicio de calidad, asumiendo que los estudiantes ejercerán un correcto uso de diversas estrategias de aprendizaje para fortalecer su formación profesional.

2 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se detallan los antecedentes relacionados al tema de investigación:

2.1.1 A nivel internacional.

STOVER, URIEL, FREIBERG & FERNÁNDEZ (2015), “Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires” Universidad de Palermo, Argentina - Buenos Aires, artículo para la Revista *Psicodebate* Vol.15, realizaron un estudio que explora las estrategias de aprendizaje y la motivación de 185 estudiantes universitarios de Buenos Aires, provenientes de diversas carreras universitarias (45.4% varones, 54.6% mujeres) en edades comprendidas entre 19 y 33 años. Entre los resultados se halló un mayor uso de estrategias de aprendizaje y un perfil motivacional intrínseco en los educandos de nivel universitario, para los de orientación Humanística los cuales presentaban mejor desempeño académico. El examen de las relaciones entre motivación y

las estrategias reveló que los tipos motivacionales intrínsecos se asocian positivamente con el empleo de estrategias, mientras que los extrínsecos variaban con menos uso.

Estas conclusiones recubren interés para los profesionales que se desempeñan en organizaciones educativas de cara al diseño de intervenciones didácticas adecuadas a las características halladas.

CASTILLA POLO, Francisca (2011), “Calidad docente en el ámbito universitario: Mediante un estudio comparativo de las universidades andaluzas” Universidad de Jaén España, artículo científico para la Revista Educade N°2, planteó un panorama que engloba las diversas acciones de las universidades andaluzas para reforzar y/o incrementar la calidad de su enseñanza, así como examinar los pilares en los cuales se instalan tales iniciativas. Cuyos resultados evidencian que en las universidades andaluzas se repiten con carácter general tres iniciativas para la mejora de la calidad docente: las actuaciones relativas al establecimiento de cursos de formación, la financiación de proyectos de innovación docente y, con un menor grado de seguimiento, las ayudas a la movilidad. Así pues, podría afirmarse la existencia de unas actuaciones comunes en materia de calidad docente, aunque con pequeñas diferencias. Concluye indicando que se ha contemplado que no comparten un fondo común basado en principios de calidad.

HERRERA TORRES, Lucía y Lorenzo Quiles Oswaldo (2009), “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Universidad de Granada España, artículo científico. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior” Los resultados expresan de manera global, que el alumnado universitario presenta madurez académica suficiente para garantizar la autonomía en el estudio y el aprendizaje, siendo así necesario analizar no solamente las estrategias cognitivas, meta-cognitivas y de regulación

de recursos que las conforma, sino asimismo las estrategias y metodologías del educador que desarrolla el docente.

FRANCIS SALAZAR, Susan (2006), “Hacia una caracterización del docente universitario “excelente” Costa Rica, artículo científico para la Revista Educación Vol.30. Una exploración a la contribución del estudio sobre el desempeño del educador universitario”, presenta un análisis de las cualidades del docente universitario competente que surgen del estudio sobre la valoración del rol docente en la educación universitaria. En el análisis de los rasgos del docente universitario nacen dos grandes tendencias: la manifestación de perfiles en artículos de reflexión y ensayo y los procesos de juicios de la práctica docente. La revisión en esta última tendencia nace con la probabilidad de conseguir significativas contribuciones para la comprensión del día a día del docente universitario por su asociación con la existencia concreta en donde el profesor está inmerso. El análisis de estos resultados evidencia al menos dos categorías de estudio: la multi-dimensionalidad del profesor y la riqueza histórica y contextual de las habilidades que lo hacen un docente de calidad.

GUTIÉRREZ RICO, Dolores (2007), “Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Universidad Pedagógica de Durango, México, artículo científico. Mediante una investigación exploratoria de carácter correlacional y no experimental”, tuvo como objetivos: establecer las estrategias de aprendizaje que manejan los estudiantes de Psicología y verificar la asociación entre estas estrategias: a) institución donde cursaron su bachillerato, b) el semestre que cursan actualmente y c) el promedio de calificación logrado en el semestre anterior. En la recolección se manejó una versión abreviada de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, conformada por 37 preguntas

que reveló una confiabilidad de 0,86 en alfa de Cronbach. Este cuestionario se aplicó a 51 alumnos de la licenciatura de Psicología. Sus principales resultados permiten confirmar que las estrategias que sobresalen en los estudiantes son: a) Releer con paciencia cuando el contenido de un tema es denso, b) En la facilitación de la comprensión, y luego se repasa para el aprendizaje c) Se procura que el ambiente de estudio no exista ninguna distracción, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc. Asimismo, se estableció que ninguna de las tres variables estudiadas interviene significativamente en las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos.

2.1.2 A nivel nacional.

TOLENTINO SIFUENTES, Luis Antonio (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” Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú, para optar el grado académico de Magíster en Educación. Tuvo como objetivo demostrar el nivel de relación entre el desempeño didáctico y académico de los educadores con la satisfacción de los alumnos del Programa de Complementación Pedagógica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Asimismo, aplicando los instrumentos de recolección de datos a la población estudiantil del segundo semestre académico del 2013, las variables en investigación observan dos aspectos muy unidos en el escenario pedagógico: el desempeño didáctico y académico del docente y la satisfacción de los estudiantes. Los resultados expresan que los alumnos en el porcentaje del 64% manifiestan que los profesores no están

ejerciendo, en las áreas académico y didáctico, en el mejor nivel. Es decir, no demuestran lo que conocen con capacidad las bases teóricas y tecnológicas de la cátedra que imparten, no exponen alto dominio cultural.

PIÑA SANGAMA, Rafael (2010), “El desempeño docente y su relación con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico en la Universidad particular de Iquitos.” Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, para optar el grado de Doctor en Educación.

El estudio plantea la necesidad de hacer una reflexión en el desempeño docente como agente fundamental de cambio a partir de la didáctica empleada en el proceso de enseñar a los futuros profesionales de la Universidad Particular de Iquitos. Llegando a las siguientes conclusiones, la investigación permitió determinar la relación entre el desempeño docente con las habilidades del estudiante y el rendimiento académico, estableciendo una relación muy significativa, ya que las variables guardan una relación directa.

RODRÍGUEZ M (2008), “Las estrategias cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de las especialidades de Biología, Química, Física en la Facultad de Ciencias de la UNE”, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle La Cantuta, Lima-Perú, para optar el grado académico de Magíster en Educación .Se desarrolló con el propósito de establecer la relación existente entre las estrategias cognitivas y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de las especialidades de Biología, Química y Física. La muestra estuvo conformada por 205 estudiantes, el tipo de muestra fue probabilístico, estratificado, proporcional. Se aplicaron dos encuestas las cuales permitieron acopiar información sobre las variables para efectuar las correlaciones y las comparaciones correspondientes. Los resultados revelan que las variables investigadas

presentan una correlación moderada entre las estrategias de adquisición de información y el Pensamiento crítico, revelándose en un 56%. Así mismo todas las dimensiones de las estrategias cognitivas (Estrategias de codificación de información, Estrategias de recuperación de información, Estrategias de apoyo de información) están relacionadas con el pensamiento crítico en los educandos de las carreras de Biología, Química, Física en la Facultad de Ciencias de la UNE Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.

2.1.3 A nivel local

VILLENA ANDRADE, Tomas Dali (2015), “Desempeño docente y rendimiento académico en la escuela académico profesional de Turismo y Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, en el periodo lectivo 2014-1”, Universidad de Huánuco, Huánuco, para optar el grado académico de Magíster en Educación. Las conclusiones a las que llegaron en la presente investigación fueron que entre el desempeño docente y el rendimiento académico en la escuela académico profesional de Turismo y Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, existe una correlación muy baja e inversa, correlación que el estadístico de prueba a través del valor del coeficiente de correlación tau-b de Kendall arrojó -0,038. Así mismo se determinó que el nivel de desempeño docente en promedio está situado en una escala valorativa de muy buena.

RODRÍGUEZ K V (2012), realizó una investigación titulada “Estrategias de aprendizaje y su relación con la motivación académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de la ciudad de Huánuco 2012”, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco-Perú, para optar el grado académico de Magíster en Educación. El objetivo fue determinar la relación entre la motivación académica y las estrategias de

aprendizaje en estudiantes de secundaria. Se utilizaron en la recolección de datos cuestionarios sobre la motivación académica y estrategias de aprendizaje. Entre los resultados se halló que el 56,5% de los estudiantes utilizaban las estrategias de aprendizaje en forma regular y el 43,1% fue de nivel bueno, alcanzando el 50,4% para la motivación académica alta. Las estrategias de aprendizaje se asocian significativamente con la motivación académica ($P = 0,000$); del mismo modo, las estrategias de aprendizaje se relacionan con la motivación académica orientada a metas de logro ($P = 0,000$); al interés personal y situacional ($P = 0,000$); a la valoración social ($P = 0,000$).

Y, ESCOBEDO M (2011), “Efecto de la estrategia “SPEAM” para desarrollar habilidad lectora en alumnos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2011”, Huánuco –Perú, Universidad Nacional Hermilio Valdizán, para optar el grado académico de Doctor en Educación. Tuvo como objetivo determinar el efecto de la estrategia “SPEAM” en las habilidades lectoras de los alumnos universitarios de primer año. El estudio fue prospectivo, longitudinal de tipo cuasi-experimental con 2 grupos de 19 alumnos cada uno, procedente de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, departamento de Huánuco, durante el periodo 2011. Para la recolección de datos se utilizó cuestionarios para medir el dominio de estrategia de lectura, estrategias de aprendizaje, comprensión de textos y actitudes. Dentro de los resultados se encontró que las puntuaciones medias del dominio de estrategia de lectura, estrategias de aprendizaje, comprensión de textos y actitudes en la fase post test fueron mayores respecto al pre test en el grupo experimental, lo cual no ocurrió con el grupo control. Las diferencias de las puntuaciones entre los grupos (experimental y control), y fases pre y post test en el

grupo experimental fueron significativamente estadísticamente ($P \leq 0,05$); apreciándose que existió un mejor desempeño en las habilidades de lectura en el grupo experimental.

Concluyó que la estrategia “SPEAM” incrementó el dominio de la estrategia de lectura y trajo consigo efectos positivos en las estrategias de aprendizaje, comprensión de textos y cambio de actitudes de los educandos del Primer ciclo de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 TEORÍA SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.2.1.1 *Teoría de Ausubel, (1968)*

El aprendizaje, es asociar la estructura cognoscitiva existente con los nuevos conocimientos, lo cual determina, la modificación y tendencia de la nueva información, siguiendo la estructura del conocimiento encubierta en el aprendizaje y según Serrano (1990), aprender en forma significativa radica en el entendimiento, elaboración, asimilación e integración autónoma gracias a lo aprendido. El aprendizaje significativo, armoniza aspectos cognoscitivos con afectivos y así personaliza el aprendizaje. En la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, se reconoce la habilidad del alumno al relacionar el nuevo material, con su estructura cognoscitiva en forma no arbitraria (es decir, que los conceptos se asocian con algún tópico preexistente en el sistema del conocimiento del estudiante, como una imagen, un símbolo significativo, o una proposición).

Ausubel distingue tres tipos básicos de aprendizaje significativo, en función del grado de creciente complejidad: Aprendizaje de representaciones, que consiste en representar determinados sucesos, acontecimientos, objetos, etc., mediante símbolos, signos, diagramas en función de unos atributos comunes a partir de experiencias ya vividas por el alumno, muchas veces asociando ideas, se trata de representarlos en conceptos únicos.

El aprendizaje de conceptos, Ausubel presenta dos formas para el aprendizaje de conceptos a partir de las experiencias concretas, similar al aprendizaje de representaciones y otra, la simulación de conceptos con los existentes ya en el alumno formando estructuras conceptuales. Y el aprendizaje de proposiciones, consiste en “captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones” (Ausubel, p.53), es decir expresadas en una frase u oración que contiene varios conceptos. Este tipo de aprendizaje según Ausubel, combinando o relacionando palabras individuales entre sí, cada una con un referente distinto, y combinándolas de tal manera que el resultado (la proposición) es más que la suma de los conceptos que la integran. En los dos tipos de aprendizaje anteriores se trata de representaciones o conceptos unitarios, mientras que en el aprendizaje de proposiciones intervienen varios conceptos que se relacionan entre sí, y con la estructura cognitiva del alumno, para producir un nuevo significado compuesto. Al implicar relación de conceptos, la adquisición de las proposiciones, sólo puede hacerse a través de la asimilación.

2.2.1.2 *Teoría de Novak, (1985)*

Describe al aprendizaje significativo, como un proceso por el que se relaciona nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que intenta aprender. La nueva información aprendida, da lugar a cambios adicionales en las células cerebrales, impulsando nuevas sinapsis, que favorecen las interrelaciones conceptuales. En su teoría propone que construir significado

implica pensar, sentir y actuar y que estos aspectos hay que integrarlos para construir un aprendizaje significativo diferente, sobre todo, para crear nuevos conocimientos.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983, p. 58) cuando señalan “el mismo proceso de adquirir información, produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada”.

En efecto, para asimilar significativamente el nuevo conocimiento debe conjugarse con la estructura de conocimiento ya existente. En esta línea, Ausubel manifiesta que el aprendizaje del estudiante se asienta en la estructura de conocimiento previo, que se asocia con la actual información. Lo importante pues, no es cómo se muestra la información, sino como la actual información se compone en la estructura de conocimiento existente.

Lo que cimienta la teoría del aprendizaje significativo, es que los conceptos poseen disímil profundidad, es decir, que los conceptos incumben a partir desde lo general a lo específico. Consiguientemente, el formato pedagógico que se confeccione convendrá estar esbozado para prevalecer el conocimiento memorístico general y clásico, y conseguir un aprendizaje más participativo, reflexivo, de largo plazo, independiente y estimulante (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Novak, trata de demostrar como los conocimientos previos, nos permiten crear conocimientos nuevos, a partir del conocimiento organizado, con la ayuda de los mapas conceptuales.

Los mapas conceptuales, se componen de conceptos y preposiciones o incluso, creativamente se pueden realizar con ilustraciones para aquellos que se inician en la escritura.

2.2.1.3 *La Teoría de los Niveles de Procesamiento de Craik y Tulving (1990).*

La teoría de los niveles de procesamiento, postula que cuanto más profundo es el nivel en que se procesa la información, más probable es que se memorice. Si el procesamiento comprende más análisis, interpretación, comparación y elaboración, debe dar ocasión a un mejor recuerdo. La profundidad del procesamiento, se define como los juicios que tienen que hacer los sujetos, con respecto a los materiales de los experimentos, afirma que hay diferentes modos de procesar la información (niveles de procesamiento): físico (superficial), acústico (fonológico, sonido) y semántico (significado). Los tres niveles son dimensionales; el procesamiento físico, es el más superficial y el semántico, el más profundo. Consideramos la palabra UVA. Podríamos pedirle que hiciera un juicio físico (“¿La palabra está en mayúsculas?”), un juicio de rima (“¿La palabra rima con duda?”) o un juicio de significado (“¿Representa una fruta?”) se pedía a los participantes codificar los aspectos semánticos de los estímulos ¿Se da cuenta de que estas preguntas requieren que se piense más profundamente en UVA? De hecho, cuanto más profundo sea el procesamiento original de los participantes, más palabras podrán recordar. (Craik y Tulving 1990).

Craik y Tulving (1975) pusieron a prueba experimentalmente la hipótesis de la influencia de la profundidad de procesamiento, según esta “las palabras procesadas profundamente por su significado se recordarán mejor que las palabras procesadas atendiendo únicamente a sus características físicas”. Así, se les mostraba a los

participantes de modo secuencial, una serie de palabras en la pantalla de un ordenador y estos deberían contestar con sí o no a las preguntas que le formulaban los investigadores.

Los tipos de preguntas que se pidieron a los participantes contestar fueron diseñadas para provocar que el participante codificara la información a tres niveles, desde el más superficial, hasta el más profundo. La existencia de niveles de procesamiento implica que los estudiantes comprenden mejor lo que procesan a mayor profundidad.

El procedimiento experimental, tomaba como variable independiente los niveles de procesamiento, mientras que como variables dependientes se utilizaron el tiempo de reacción y la proporción de palabras reconocidas correctamente. Un sistema de memoria, es una estructura anatómica, evolutivamente distinta de otros sistemas de memoria que se diferencia por sus métodos de adquisición, representación y recuperación de la información.

El psicólogo canadiense Endel Tulving, fue el investigador de la memoria que puso de manifiesto la importancia de la recuperación de la información, almacenada en la memoria a largo plazo del observador. Los estudios de Tulving (1967) fueron los primeros que mostraron que en la memoria está disponible una gran cantidad de información. El problema es que no podemos acceder a ella para recuperarla eficazmente.

La idea de Tulving, fue que probablemente la información estuviera disponible en la memoria, pero el problema es que, a veces, no se encuentran las señales efectivas que conducen a una recuperación eficiente. Como consecuencia, cuando las señales que utilizamos resultan ineficaces, se produce un fallo en la recuperación del material.

Demostró la conveniencia de utilizar claves, que ayudasen a la recuperación del material almacenado en la memoria a largo plazo. Para explicar las diferencias entre

reconocimiento y recuerdo, Tulving y Thomson (1973) propusieron el principio de la codificación específica. Según este principio, existe una estrecha relación entre la codificación de los elementos en la memoria y su recuperación posterior. En este sentido, cualquier clave asociada a un elemento durante la fase de codificación, podrá facilitar su recuperación en la fase de recuerdo posterior.

El aprendizaje, ha sido objeto de investigación de muchos psicólogos durante todo el siglo XX, pero no se ha modificado en una mejora de la enseñanza. La razón es que, en las décadas pasadas, los psicólogos vivían muy preocupados por elaborar «la magna teoría del aprendizaje» que por estudiar los contextos en los que aprendían las personas, como las escuelas y universidades. Durante los últimos veinte años, se ha reformado este enfoque y, en la actualidad existen investigaciones sobre los estilos de aprendizaje que utilizan los estudiantes para desarrollar su aprendizaje (estrategias de aprendizaje) (Biggs, 1993).

La investigación del aprendizaje del estudiante se originó en Suecia, con el estudio de Marton y Sálj  (1976) en base a los enfoques superficiales y profundos del aprendizaje. Se proporcionaron a los alumnos un libro para leer y les mencionaron que, luego, se les forjarán diversas preguntas. Los alumnos contestaron de dos maneras distintas. El primer grupo asimiló en primera las preguntas, reflexionando ansiosamente en los datos y característica que podrían solicitarles. Como lo señalaron Marton y S lj , «patinaron por la superficie del texto», manejando un enfoque simple del aprendizaje. Lo que reconocían estos estudiantes era una lista de datos aislados; no entendieron el razonamiento que indicaba el autor. El segundo grupo, se planteó entender la razón del texto. Estos alumnos ajustaron sus respuestas bajo la superficie del texto para analizar ese significado,

utilizando una perspectiva profunda. Notaron el panorama general y cómo la información y detalles defendían la tesis del autor.

Esta sucesión de tópicos concordaba con los trabajos que se encontraban efectuando en otros países; en forma específica, con el de Entwistle en el Reino Unido (Entwistle y Ramsden, 1983) y juntamente con el de Biggs en Australia (1987).

La aplicación del aprendizaje constructivista y significativo, dio lugar al desarrollo de las estrategias de aprendizaje, como una vía de adaptación al proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto llevó consigo un proceso de clarificación conceptual, pues se planteaba si las estrategias se identificaban con las técnicas, habilidades y destrezas. De una manera breve, asumimos que las estrategias se definen como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Son pues procesos que sirven de base para la realización de las tareas intelectuales (Nisbet y Shucksmith, 1987:12 y 15).

Son secuencias de actividades planificadas para conseguir un aprendizaje. Podemos decir que las estrategias son más amplias que las técnicas, las habilidades y las destrezas, pues están al servicio de un plan más global.

En definitiva, el aprendizaje es cimentación del conocimiento, donde la integridad de los elementos ha de articular de forma coherente y como indica Ballester (2002) para que se promueva auténtico aprendizaje, es decir un aprendizaje a largo plazo y que no sea subordinado al olvido, es necesario enlazar la estrategia didáctica del docente con las ideas anteriores del estudiante y mostrar la información de modo coherente y no arbitraria.

En resumen, se está dialogando de un aprendizaje cognitivo y meta-cognitivo a la vez.

Desde esta perspectiva, como señala Ballester (2002) el aprendizaje corresponde a un proceso de verificación, de reforma de esquemas de conocimiento, de armonía, de conflicto y de nuevo equilibrio otra vez.

2.2.2 TEORÍA SOBRE CALIDAD EDUCATIVA.

UNESCO (1998) Conviene incorporar una percepción de calidad mucho más amplia que la tradicional; así señala que la calidad de la educación superior (2000, pp.30-31) es: “...un concepto multidimensional que ha de incluir todas las funciones y actividades: programas académicos y de enseñanza, investigación, infraestructura y entorno académico. Es necesario prestar una atención especial al fomento del conocimiento mediante la investigación.

Las instituciones de educación superior de todas las regiones se han de comprometer a pasar por evaluaciones internas y externas transparentes llevadas al término de forma abierta por especialistas independientes. No obstante, hay que tener siempre en cuenta los contextos institucionales, nacionales y regionales específicos para tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad.

Se percibe, la necesidad de una nueva visión y de un nuevo paradigma de educación superior, que tendría que estar orientada al estudiante. Para conseguir ese objetivo habrá que reestructurar el currículo e ir más allá del simple dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de técnicas, competencias y habilidades de comunicación, creatividad, análisis crítico, pensamiento independiente y trabajo en equipo en contextos multiculturales”.

Para Pestalozzi: “Ninguna fuerza de la vida, se desarrolla por la enseñanza de las palabras sino por la acción”. Lo mismo señala Huxley “El gran fin de la vida no es el conocimiento sino la acción”. Por lo señalado el objetivo de la calidad es ir más allá de las palabras. Ningún estímulo externo garantiza eficiencia. Aún los expertos externos no pueden hacer el trabajo de la transformación de otros. En este caso el deseo de aprender proviene de lo más profundo del individuo y de la organización, y esto es lo que impulsa todo el cambio. Es decir, un compromiso consigo mismo y con sus colegas y apoyarse más unos a otros, a través del proceso de mejoramiento para alcanzar la calidad.

El modelo de la calidad de la educación de Pérez Esclarin (1998), enfatiza que los docentes son pieza clave para conformar una educación de calidad. Señala que la formación del docente es importante y está enmarcada en un hacer consciente, reflexivo de sus prácticas, con metas y proyectos. Esto es fundamental para su desempeño en el aula, porque lo convierte en productor de conocimientos y de solución de problemas que le plantea su práctica educativa. Finalmente, precisa que son múltiples los factores que influyen en la menor o mayor calidad del docente, entre los cuales se tiene: (a) identificación con el centro y su proyecto; (b) el dominio de los contenidos y la utilización de una pedagogía adecuada; (c) la percepción de su papel de educador; (d) el aprecio de su profesión y su realización personal y (e) la capacidad de investigar en su práctica.

Teresa Tovar nos dice: “ La crisis de la educación aristocrática y del modelo oligárquico de desarrollo (fines del siglo XIX hasta los años 30 del siglo XX)...colocó en la agenda como problema central, el acceso a la educación ,en una sociedad dividida y profundamente excluyente ,que programaba una sociedad elitista y negaba a los campesinos e indígenas no solo la posibilidad de aprender sino la condición de personas

y donde las intolerancias étnicas, culturales y de género eran muy profundas” En la década de los 80 en América Latina se pone en evidencia que “el acceso y aprendizaje son necesariamente sinónimos” y cobra cada vez mayor presencia en el discurso la preocupación por la calidad educativa.

A pesar de lo mucho que hoy se habla de calidad educativa, no se ha llegado a unificar una definición única que integre los diversos contenidos o aspectos involucrados. En el sentido común, la preocupación por la calidad educativa está asociada a las limitaciones en la preparación docente (“para que la educación sea buena, necesitamos buenos profesores”), o a los bajos niveles de rendimiento de los estudiantes.

Valdés (2006) señala que el desempeño de un profesor es “un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

Ser profesional de la docencia supone, poseer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias. (Zabalsa,2008).

De lo dicho se requieren docentes con formación integral y que sean capaces de desempeñarse como promotores y agentes del cambio. De esta manera, el docente tiene que enfrentarse a la tarea de renovarse constantemente, para crecer a nivel personal y profesional e introducir cambios significativos en la práctica pedagógica. (Morales & Dubs,2001; Sánchez & Turuel,2004).

En el mismo sentido, Angrist, J.D., & Guryan, J. (2008), sostienen que la calidad educativa, depende en definitiva de la calidad de personas que lo desempeñan. Enfatiza que la razón de una buena institución de enseñanza, radica en la calidad de su rendimiento docente. Las investigaciones en docentes universitarios se han centrado, principalmente en la formación, las condiciones profesionales y las dimensiones sociales, descuidando el aspecto personal. Por eso las cualidades personales del profesor se consideran cada vez como un requisito técnico indispensable. (García Llamas, 1999)

2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES.

2.3.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Gagné (1974) las define como habilidades, que capacitan al estudiante para controlar sus propios procesos de aprendizaje, su retención y su pensamiento.

Las estrategias de aprendizaje según, Nisbet y Schucksmith (1987) son definidas como series integrales de procedimientos que se eligen, con la determinación de proveer la adquisición, almacenamiento o manejo de la información.

Para Monereo (1994) las estrategias de aprendizaje vienen a ser técnicas de toma de decisiones, conscientes e intencionales, donde el alumno prefiere y recupera, de forma coordinada, el conocimiento que es de necesidad para ejecutar alguna tarea determinada.

De acuerdo con Weinstein y Mayer (1996), indican que las estrategias de aprendizaje, son pensamientos y conductas manejados en medio del desarrollo del aprendizaje bajo la intención de influenciar y estimular su proceso de codificación.

Brandt (1998) “Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos, varían de acuerdo con los objetivos y contenidos de estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quién”.

Gargallo (1999) informa que es un cúmulo de procedimientos, que conciernen al ámbito del “saber hacer”. Son conjuntos de habilidades que usamos para aprender, procedimientos que asentamos en marcha para aprender diversos tipos de contenido de aprendizaje: conceptos, hechos, principios, actitudes, valores y preceptos y asimismo para aprender esos propios procedimientos.

Beltrán (2003) precisa las estrategias de aprendizaje, son actividades u operaciones de la mente, que los alumnos deben llevar a cabo para mejorar el desempeño de una tarea.

Generalmente, se tiende a ver como estrategia a la que es consciente y auto dirigido, pero los extremos de los polos también pueden considerarse estrategias. De hecho, no existe consenso sobre si las estrategias de aprendizaje son procedimientos conscientes, automatizados o inconscientes, aunque se consideran factibles a la reflexión individual (Marins de Andrade, 2010).

Se puede hacer un resumen en función a los aspectos importantes de las estrategias de aprendizaje tal como lo listan (López, García y Ballester, 2003):

Como un cúmulo de procesos u operaciones mentales que se aplican intencionalmente, es decir tienen un carácter propositivo.

Los procesos están programados y planificados hacia la adquisición de un propósito, estando la planificación sujeta a la finalidad de aprendizaje que se persigue.

Las estrategias, se usan para dirigir la tarea cognitiva. Estas operaciones mentales requieren esfuerzo y tienen una aplicación controlada y planificada relacionada con la meta cognición. El individuo, hace una selección particular de sus técnicas y habilidades, una planificación de la secuenciación a seguir, la realización de los procedimientos para alcanzar el objetivo y la evaluación con la presentación de modificaciones si procede.

Presenta articulación entre las diferentes fases que están enlazadas unas a otras durante todo el proceso.

En definitiva, las estrategias no solo favorecen el aprendizaje significativo, sino que además lo condicionan mejorando su rendimiento; impulsan el progreso del aprendizaje autónomo; mejoran la capacidad del alumno para aprender a aprender, si se usan de forma sistematizada y continuada; y posibilitan un aprendizaje más rápido, fácil y de más calidad.

Las estrategias son variables, relacionadas con el aprendizaje que son susceptibles de ser modificadas y transmitidas mediante la instrucción y son clave para que se desarrolle el máximo potencial de cada estudiante.

Por último, las estrategias de aprendizaje se consideran como un cúmulo de tareas (organizadas y conscientes), y prácticas que surgen de la iniciativa del alumno, encadenadas en una secuencia, generalmente deliberadas y planificadas por el propio estudiante, para resolver tareas concretas de aprendizaje. Tales procesos u operaciones se pueden observar indirectamente de la conducta de los individuos (López, 2013).

2.3.1.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje en el ámbito académico.

Según Arista, (1996) identifica cinco tipos de estrategias generales en el ámbito educativo. Las tres primeras ayudan al alumno a elaborar y organizar los contenidos, para que resulte más fácil el aprendizaje (procesar la información), la cuarta está destinada a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje y, por último, la quinta está de apoyo al aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles.

a) Estrategias de ensayo.

- Son aquellas que implica la repetición activa de los contenidos (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de él. Ejemplos:
- Repetir términos en voz alta.
- Reglas mnemotécnicas.
- Copiar el material objeto de aprendizaje
- Tomar notas literales.
- El subrayado.

b) Estrategias de elaboración.

- Implican hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Ejemplos:
- Parafrasear.
- Resumir.
- Crear analogías.
- Tomar notas no literales.
- Responder preguntas (las incluidas en el texto o las que pueda formularse el alumno).
- Describir cómo se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

c) Estrategias de organización.

- Agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura al contenido de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Ejemplos:
- Resumir un texto.
- Esquema.
- Subrayado
- Cuadro sinóptico.
- Mapa conceptual.
- Árbol ordenado.

d) Estrategias de control de la comprensión.

Estas son las estrategias ligadas a la meta cognición, implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia (Guerra, 1978)

Entre las estrategias meta cognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación.

- Estrategias de planificación:

Son aquellas mediante las cuales los alumnos dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, anteriores a que los alumnos realicen ninguna acción. Se llevan a cabo actividades como:

- Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje.
- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo.
- Descomponer la tarea en pasos sucesivos.

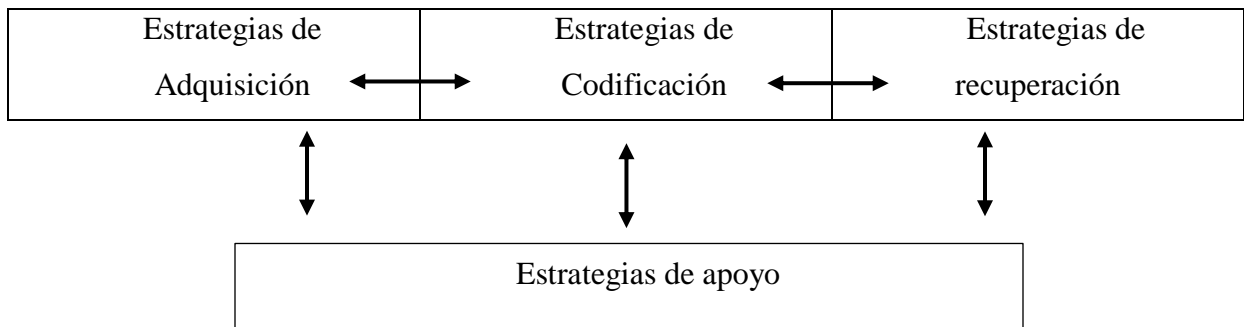
- Prever el tiempo que se necesita para realizar esa tarea, los recursos que se necesitan, el esfuerzo necesario.
 - Seleccionar la estrategia a seguir.
- **Estrategias de regulación, dirección y supervisión.**
- Se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Se realizan actividades como:
- Formularles preguntas.
 - Seguir el plan trazado.
 - Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea.
 - Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.
- **Estrategias de evaluación.**
- Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Se realizan actividades como:
- Revisar los pasos dados.
 - Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.
 - Evaluar la calidad de los resultados finales.
 - Decidir cuándo concluir el proceso emprendido, cuándo hacer pausas, la duración de las pausas, etc.

- **Estrategias de apoyo o afectivas.**

La misión fundamental de estas estrategias, es mejorar la eficacia del aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Incluyen:

- Establecer y mantener la motivación.
- Enfocar la atención.
- Mantener la concentración.
- Manejar la ansiedad.
- Manejar el tiempo de manera efectiva, etc.

Según Román y Gallego (1994), las estrategias de aprendizaje se reflejan en cuatro etapas del procesamiento de la información (indicadores del instrumento de evaluación ACRA):



Fuente: Román y Gallego (1994)

A. Estrategias de Adquisición de información.

Evocan, al contacto con el material de aprendizaje y un procesamiento de la información incipiente, a nivel superficial, que sirve de “organizador previo” de la información, generando un primer esquema mental, que en momentos posteriores se

ampliará y servirá de base para fijar los conocimientos. Contiene la exploración del material de estudio y la selección de contenidos relevantes (Mayer, 2010).

Según El modelo de Atkinson y Schiffrin (1968) el paso de inicio para adquirir información es atender. Los procesos atencionales se encargan de escoger, modificar y trasladar la información a partir del ambiente al registro sensorial. Una vez atendida con seguridad, es que se pongan en marcha los Proceso de Repetición, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la Memoria de Corto Plazo (MCP).

A.1. Estrategias Atencionales.

La atención, es un procedimiento que la psicología actual ubica entre la cognición y la activación, básicamente lo podemos interpretar como una función que mantiene el control sobre todas las fases del procesamiento de la información, seleccionando la estimulación relevante, incrementando o disminuyendo los niveles de activación del sistema, y con ello la eficacia en las distintas fases de control (codificación del estímulo, organización de la respuesta y ejecución de la respuesta). Los modelos básicos han entendido la utilidad de la atención como una capacidad de signo biológico que desaparece con la automatización de ese gesto, el más extendido es el de memory –drum (Henry & Rogers 1960).

La enseñanza y el aprendizaje de estas se dirige a ayudar los procesos atencionales y mediante ellos el control de todo el sistema de conocimiento hacia la información notable de cada contexto.

Dentro de las estrategias atencionales se distinguen las de:

A.2 Exploración:

Se recomienda manipular estrategias de Exploración, cuando la base de conocimientos previos sobre el material oral que se haya de aprender sea gigante, cuando las metas del aprendizaje no estén claras y cuando el material oral favorable para el estudio no este “bien organizado”. La táctica de estudio permite en leer intermitentemente la totalidad del material verbal, ajustándose solo en aquellos tópicos que cada alumno valore como relevantes (Bernardo, 2007).

A.3. Estrategias de Fragmentación:

Sin embargo, es recomendable manejar estrategias de Fragmentación, cuando los conocimientos previos sobre el tema, objeto de aprendizaje sea insipiente, cuando las “metas u objetivos “estén claros y cuando el material de trabajo esté bien organizado (Bernardo, 2007).

A.4. Estrategias de Repetición.

Dentro del esquema general de procesamiento, la repetición posee la función de hacer durar y hacer posible y facilitar el paso de la información a la Memoria de Largo Plazo (MLP).

Estas estrategias son empleadas para repasar varias veces el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo y utilizando paralelamente los receptores más variados: vista (lectura) oído (si se ha guardado con anterioridad), cinestesia –motriz (escribiendo), boca (hablando en alta voz) y mente (pensando en ello, “diciéndolo” mentalmente. La escala de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al

procesamiento (ACRA) señala en forma operativa tres tácticas de repetición: repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado (Bernardo, 2007).

B. Estrategias de Codificación de Información.

Codificar supone transformar la información recibida en un código, en este caso un código personal para cada estudiante. La razón esencial es ayudar a pasar la información del almacén de memoria a corto plazo al de memoria a largo plazo, de manera que pueda recuperar y utilizar la información codificada en la circunstancia que sea necesaria. El sistema de codificación empleado establece el nivel de profundidad del aprendizaje, en comprensión del significado y en la aptitud de enlazarlo con otros aprendizajes, formando estructuras explicativas de la realidad cada vez más amplias (Bernardo, 2007).

B.1. Estrategias de Nemotécnicas:

-Nemotécnicas: Haciendo un resumen de las definiciones vertidas de los diversos investigadores en el tema, Higbee (1998) define a la Nemotécnica, como una ayuda de la memoria más bien inusual o artificial, para distinguirla de otras estrategias de aprendizaje que también ayudan a la memoria, pero no se incluyen en la definición de nemotécnica.

Existen variadas formas de presentación de la nemotécnica, aunque las más importantes y utilizadas son la nemotecnia visual y la verbal. La visual, radica en utilizar las imágenes mentales para relacionar los fundamentos del recurso que debe ser 10 recordado; por otro lado, la verbal busca asociar las palabras (Campos y González, 1995).

B.2. Estrategia de Elaboración

Según Weinstein y Mayer (1986) indican que existen dos niveles de elaboración: el simple, que fundamenta la asociación interna del material a aprender y el complejo, que

efectúa la integración entre las concepciones anteriores y la nueva información. Entre las tácticas planteadas en el mecanismo de elaboración, son las siguientes:

- Relaciones (imágenes visuales, metáforas o analogías, aplicaciones, relaciones intra-texto y asociaciones compartidas)
- Auto preguntas, aquellas que posibilitan fijar inferencias y requiere un procesamiento más profundo.
- Paráfrasis, que forman un indicador de comprensión, que pertenece a la transformación de una estructura dada de significado en desiguales estructuras propias del alumno.

B.3. Estrategias de Organización.

Establecen una fase más profunda y compleja de la elaboración y admiten darle mayor significado a la información recibida. El proceso de organización, depende de las características del estudiante, de la naturaleza de la materia, de las ayudas disponibles, etc. Se clasifican en:

- Agrupamientos (resúmenes, esquemas, secuencias lógicas, secuencias temporales, etc.)
- Mapas conceptuales
- Diagramas

C. Estrategias de Recuperación de Información.

Tan importante como codificar la información, es poder recordarla o recuperarla desde el almacén de memoria a largo plazo para “traerla” a la memoria de trabajo en el instante que lo necesitemos. Codificar, acumular y recobrar la información, son procesos altamente relacionados (Román y Gallego, 1994).

Esta recuperación, presume una reconstrucción personal de la información almacenada, que es más probable cuando ésta es significativa. La capacidad de evocación depende, en gran medida, del modo en que la información ha sido codificada (Román y Gallego, 1994).

C.1. Estrategias de Búsqueda

Estas estrategias se encuentran condicionadas a la forma, en que la información estuvo elaborada y organizada al inicio, es decir, de los mecanismos de codificación usados por cada individuo. Estos influyen en que la recuperación de la información sea efectiva, pertinente y oportuna. Las tácticas de búsqueda se encuentran relacionadas a los procedimientos de codificación usadas (Tulving y Thomson, 1973).

Las estrategias de búsqueda, poseen como objetivo facilitar la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas inscritas en la memoria de largo plazo. Se conceptualizan dos:

- Búsqueda de codificaciones
- Búsqueda de indicios (Tulving y Thomson, 1973)

C.2. Estrategias de Generación de Respuesta

La alusión a una respuesta adecuada influye en la adecuación del comportamiento frente a la situación. Las tácticas empleadas son:

- Libre asociación
- Ordenación de conceptos
- Composición o ejecución (escribir, hablar, hacer, aplicar, transferir)

D. Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la información.

Las estrategias de apoyo, apoyan, ayudan y fortalecen el rendimiento de las estrategias de adquisición, de codificación y de recuperación agrandando la motivación, la autoestima, la atención, avalan el clima adecuado, para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo, hay tres tipos de estrategias de apoyo: un control meta-cognitivo, que conduce al educando lúcidamente en un inicio y hacia el final de su etapa de aprendizaje; manejo de situaciones afectivas, como las angustias, las expectativas, la atención; y control de procesos sociales, como la capacidad para obtener apoyo, evitar conflicto, cooperar, competir, motivar a otros, etc. (Román y Gallego, 1994). Las estrategias de apoyo son meta cognitivas, sociales y afectivas.

D.1. Estrategias Meta cognitivas.

Proponen el control del proceso del aprendizaje del alumno, instituyendo objetivos y metas y monitoreando el proceso y los logros.

- Autoconocimiento: Proporcionan el conocimiento declarativo (qué hacer) y el conocimiento procedimental (cómo, cuándo y por qué hacerlo). Es decir, saber cuándo manipular una estrategia, seleccionar la adecuada en cada momento y corroborar su eficacia.
- Auto manejo de los procesos de comprensión: Suministran la planificación (metas de aprendizaje para un material específico); evaluación (nivel de los logros de aprendizaje) y regulación (rectificación de los objetivos y avances) (Román Sánchez, J.M. y Gallego Rico, S., 2008).

D.2. Estrategias Socio-afectivas y Motivacionales.

Se establecen las habilidades para instaurar control sobre los estados afectivos como la ansiedad, las expectativas y la atención, por un lado, y la capacidad para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar, competir y motivar a otros. Cuando los estudiantes afrontan una tarea compleja, larga o difícil de aprendizaje, suelen nacer procesos de ansiedad, sentimientos de incompetencia, expectativas de fracaso, cuestionamiento de la autoeficacia y del locus de control, deterioro de la autoestima académica, etc., es así que los métodos de autocontrol, autorrelajación, auto instrucciones positivas, detención del pensamiento y control de distractores, afectarán satisfactoriamente el logro de las estrategias de aprendizaje vistas anteriormente, regulando la conducta de estudio. (Román Sánchez, J.M. y Gallego Rico, S., 2008.)

2.3.2 CALIDAD DOCENTE

El término calidad, se origina en los Estados Unidos en los años veinte dentro del ámbito empresarial, extendiéndose a otros países después de la segunda guerra mundial.

Surge bajo el liderazgo de hombres como Deming y Juran, pioneros en señalar proyectos de técnicas estadísticas para el control de calidad de las industrias (Cobo, 1995).

Posteriormente, los japoneses y los países occidentales ponen de manifiesto la teoría sobre la calidad, bajo los enfoques de Deming, orientada hacia una gestión y control de la calidad total (concepto que implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de la calidad de los productos y de los servicios). En lo que respecta a la aplicación del término calidad docente, se puede señalar que la aparición del concepto “calidad docente” se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Este viene

de un modelo de calidad de resultados, calidad de producto final o de calidad en la enseñanza, en el cual el docente se considera como un obrero de línea que aplica paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados y mide la calidad por elementos que se recogen en el producto final (Pérez Esclarín, 1998).

La construcción del significado de una enseñanza óptima, ha interesado primero a la sociedad, luego a las entidades gubernamentales y, por último, y esto es lo más importante, a los profesores, especialmente a los universitarios.

La idea desarrollo profesional del profesor universitario, es concebido por el Ministerio de Educación y Ciencia (1992) en el manuscrito la formación del profesor universitario como un intento integral, que oriente hacia las prácticas, creencias y conocimientos del educador universitario, hacia el progreso de la calidad docente, de investigación y de gestión, deja cimentado el beneficio hacia la calidad docente y su mejora. Por otro lado, indicamos que el desarrollo profesional corresponde a un término de mayor amplitud y con enfoque a la vertiente estratégica de la universidad que aquellos históricamente usados en esta área de la carrera profesional, tal y como sostiene Sánchez (2001, p. 22) “perfeccionamiento del profesorado, formación continua, formación permanente del profesorado, adiestramiento, perfeccionamiento en servicio”.

El trabajo docente, como función primordial, requiere ser realizada con unos mínimos requerimientos que avalen su calidad y más en un ciclo de cambios como en la actualidad.

“Trabajar en el nuevo modelo universitario exige una mayor implicación de los colegiados en la docencia” (Pallisera et al., 2010, p. 56).

En el otro límite, también la Universidad debe ocupar las directrices mostradas por la Declaración de Bolonia y eso involucra fomentar el inicio de un grupo importante de

acciones encaminadas hacia la alineación de una nueva relación entre docentes y estudiantes sostenidas en el eje del aprendizaje (Pallisera et al., 2010).

Mientras la competencia es un patrón general de comportamiento, el desempeño es un conjunto de acciones concretas que nos dan un índice del rendimiento de un individuo en su trabajo. Es así que Montenegro Ignacio afirma: “El desempeño docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; este se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y sobre el propio docente una acción mediante una acción reflexiva”.

Y continúa señalando: “Entre los factores asociados al docente está su formación profesional, sus condiciones de salud, y el grado de motivación y compromiso con su labor. La formación profesional provee el conocimiento para abordar el trabajo educativo con claridad, planeación precisa, ejecución organizada y evaluación constante.

A mayor calidad de formación, mejores posibilidades de desempeñarse con eficiencia”. Para la Asociación Europea la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (2005) en su documentación “Normas y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”, el rol de los profesores resulta importante en el producto de una enseñanza superior de calidad. Específicamente, se alude a la satisfacción y compromiso del docente frente al aprendizaje de sus estudiantes, comprometiéndose a quedar sujeto a evaluaciones externas que acrediten estas competencias.

Para Vizcarro (2003), indica la aparición de una sucesión de características que asemejan a la docencia de calidad: contenidos del curso, presentaciones en clase,

administración del curso, enseñanza fuera del aula, calidad de los aprendizajes, actitud profesional y crítica del profesor. Entre las citadas se consideran la postura hacia la innovación en el profesorado como un hito de calidad.

También el Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA) (Junta de Andalucía, 2005), se refiere a un conjunto de principios tendientes a garantizar una docencia universitaria de calidad. Indica sobremanera la urgencia de que ésta sea:

a) Activa, orientada a dar solución a los conflictos que provienen de la práctica del educador mediante un proceso de reflexión.

b) Encaminada de forma holística para el desarrollo de aptitudes competentes determinadas a cada titulación.

c) Estimuladora acerca de la experiencia, sentenciada a compartir la práctica del profesor mediante el proceso de comunicación entre estas.

d) Que considere las especialidades académicas del estudiante.

e) Que se relacione con la calidad del establecimiento debido a que ambos componentes se complementan.

f) Que consienta la unión entre docencia e investigación bajo el currículum del docente.

2.3.3 COMPONENTES DE LA CALIDAD DOCENTE.

2.3.3.1 *Planificación de la enseñanza.*

Describe, la manera en la que desarrolla el docente la enseñanza, la precisión en la descripción del sílabos docente, la habilidad de planificar las tareas académicas de manera detallada, el grado de adecuación de la bibliografía en las asignaturas, el grado de planificación de las horas de tutelas comparecidas y aquellas asistidas por redes sociales, el grado de organización de las actividades teóricas y prácticas, la realización de los horarios de tutoría y el nivel de éxito de las metas trazadas del programa (González, 2006).

En el proceso de planificación, entendido este, como el conjunto de actividades coordinadas guiadas por estrategias dinámicas, y asistidas por recursos para lograr propósitos educativos se toma en cuenta: Los métodos a emplearse, los principios rectores, los tipos de planes que se emplearán, los niveles en que se actuarán, así como las bondades de la planificación estratégica y la necesaria evaluación de la planificación.

En opinión de Otoniel ALVARADO OYARCE, la planificación “es el ordenamiento racional y sistemático de actividades y proyectos a desarrollar, asignando adecuadamente los recursos existentes, para lograr los objetivos educativos”.

- **Guía docente:**

Una guía docente es una herramienta que orienta y direcciona el aprendizaje de los educandos. La planificación de las asignaturas involucra un empeño sustancial de los

educadores, pero compensa y facilita enormemente el trabajo a realizar durante el curso. Y facilita el aprendizaje de nuestros estudiantes (Zabalza, 1997).

La estructura para una guía docente es la siguiente:

1. Información descriptiva del tópico y de su docencia.
2. Sentido del curso en el Programa de Estudios.
3. Objetivos del curso.
4. Cuerpo (teóricos y prácticos). Agregando la bibliografía.
5. Métodos y recursos a disponibilidad.
6. Evaluación.
7. Otras materias de interés.

- La Teoría y la Práctica:

Dentro de las correlaciones teoría-práctica se trataría de un modelo de ciencia aplicada, donde el conocimiento está en la obligación de guiar las decisiones prácticas, dejando a ésta a la expectativa de lo que dicte la teoría. Braga (1994) afirma que en función a este enfoque la correlación teoría-práctica se debe a una relación unidireccional, es decir a la aptitud del conocimiento para el manejo de la práctica. Siendo el principal objetivo determinar un control técnico de la vida, es decir, un saber de tipo instrumental.

- Objetivos de la docencia en las materias administrativas de la enseñanza universitaria:

El establecimiento de los objetivos, nos ofrece una base sólida para elegir o proponer el contenido y las técnicas de la enseñanza; valorar o estimar el progreso de la enseñanza; y, organizar las actividades de los estudiantes para realizar los fines fundamentales de la enseñanza (Braga, 1994).

Por su parte, Álvarez (2002) señala que para que los objetivos fijados sean adecuados y realistas han de ser el producto de lo que queremos lograr (principios educativos); la realidad predominante (diagnóstico inicial); y el propio currículum (contenido).

Mager, que los objetivos son instrumentos útiles para la programación, la realización y la valoración de la enseñanza; son útiles para indicar los temas y los métodos que permitirán al profesor desarrollar una enseñanza eficaz, y le ayudará tanto a organizar el proceso mismo de la didáctica y en la tarea de preparar los medios para descubrir si se ha obtenido el éxito con la enseñanza impartida. Además, si el educador plantea metas factibles a los educandos, permitirá suprimir «la pérdida de energías que supone forzarles a que adivinen cuáles deberán ser los resultados principales de la enseñanza».

- **Tutoría Universitaria:**

Hablamos, por tanto, de una concepción amplia de la tutoría, que va más allá de la tarea que todo profesor universitario realiza en sus asignaturas, involucrando los criterios que intervienen en la madurez y desarrollo integral del alumnado. (...) Las actividades y tareas a realizar en la jornada de tutoría, deben estar en consonancia con el mismo desarrollo de la enseñanza, puesto que no son cosas diferentes. (...) defendemos un rol de tutor universitario como educador, preocupado por fomentar el progreso completo del alumnado; desde el escenario de la propia práctica educativa” (Álvarez Pérez, 2002: 93)

El profesor universitario, también debe poseer una faceta como tutor y orientador, dirigida a desarrollar de forma integral a su alumnado. Además de ser un profesional de la asignatura que imparte, debe reconocer el camino de desarrollo de la carrera profesional y también la planificación y la praxis de proyectos educativos que proporcionen la

adquisición de las competencias trazadas (Álvarez Pérez, 2002). Según este autor, la actuación del educador como tutor, envuelve el desempeño de funciones tales como:

- a. Proporcionar apoyo y asesoramiento, en el ámbito de la enseñanza universitaria para prevenir situaciones de inseguridad, fracaso, abandono, cambio o continuación de estudios.
- b. Aconsejar, sobre su ruta académica y formativa en relación a su trayectoria universitaria.
- c. Facilitar el aprendizaje del alumno, en base a la ejecución de estrategias y técnicas de estudio para suministrar el logro de sus objetivos.
- d. Desplegar estrategias de trabajo académico y de aprendizaje autónomo mediante las materias que entregue.

2.3.3.2 Metodología docente.

Se conceptualiza como la metodología docente del profesorado, aquellas que predominan el grado de claridad en las explicaciones, el interés por el desempeño del alumnado, la atención a las diferencias personales de los estudiantes, las relaciones personales de respeto con el alumnado, el grado de motivación dentro de la clase, el grado del empleo de la tecnología en la marcha de la enseñanza, el grado de adecuación de los métodos de evaluación de las actividades docentes, el grado de orientación al alumnado en las horas de tutorías asistidas y virtuales, y el nivel de adecuación de los métodos usados para controlar y desarrollar las actividades docentes (De Miguel, 2005; Mauri, et al., 2007; López-Barajas y Ruiz, 2005; Sultán y Wong, 2010; Paramo, 2008).

Modalidades de Enseñanza:

- Clases teóricas:

El procedimiento pedagógico más utilizado para impartir las clases teóricas, es la conocida como "método expositivo" centrado en la "exposición y/o lección de los contenidos sobre un tema, mediante la presentación o explicación por un profesor". Por ello frecuentemente se califica a este tipo de metodología como "lección magistral".

En cuanto a los recursos, las clases teóricas siempre han sido bien acogidas por las instituciones académicas, dada la simplicidad de medios que requieren para su ejecución. No obstante, para su ejecución, además de considerar el uso del lenguaje oral, puede apoyarse opcionalmente sobre otros medios y recursos educativos (escritos, visuales, audiovisuales, etc.), considerando la intervención eficiente de los educandos, permitiendo una mejor recepción y entendimiento de los mensajes que se intentan transferir.

Las clases teóricas, ayudan a impulsar procesos mentales en los educandos que serán más apropiados e intensos en la disposición en que el profesor tenga en cuenta que su forma de enseñar ejerce una "función de modelado" respecto a las "estrategias de aprendizaje" que deberían aplicar los alumnos. Si el profesor, planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estrategias cognitivas implicadas en cada aprendizaje difícilmente podrá conseguir que los alumnos las activen de forma adecuada (Alonso, 1999).

De ahí que, considerando la secuencia establecida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las clases teóricas, consideramos que los docentes implementen en su planificación las estrategias metodológicas concretas a utilizar vinculadas específicamente a los procesos mentales que pretende activar en el educando y así obtener

un aprendizaje eficaz. Teniendo en cuenta esta vinculación entre procesos de conocimiento y estrategias de enseñanza, el profesorado deberá decidir en cada caso el método y procedimientos que va utilizar para obtener las metas que se plantea conseguir en cada sesión teórica.

Las decisiones y acciones del docente en relación con las clases teóricas acostumbran ser muy discutidas por los estudiantes no sólo por fomentar pobremente el aprendizaje sino también por utilizar en el desarrollo de las mismas.

Entre las deficiencias que habitualmente se constatan vinculadas con las clases teóricas cabe señalar las siguientes: a) presentar los contenidos de forma poco estructurada y sin relacionarlos con los conocimientos previos, b) no destacar las ideas relevantes y no hacer resúmenes, c) facilitar demasiada información, a mucha velocidad y con lenguaje técnico, d) no hacer pausas para que el estudiante acceda a procesar la información, tomar apuntes y relacionar los temas, e) cuidar poco la claridad de la exposición y el uso de los recursos expresivos, f) efectuar un mal uso de los recursos didácticos y audiovisuales, g) estimular poco la atención y participación del alumno, h) no proponer sugerencias y actividades complementarias para el trabajo personal del alumno (Alonso, 1999).

- **Seminarios y Talleres:**

Se reconoce generalmente como Seminarios y Talleres al ámbito físico donde se cimienta con profundidad un tópico específico del conocimiento en el proceso de su desarrollo y en función de reciprocidades personales entre las asistencias. El variado estilo de ordenamiento de los mismos depende de los objetivos, condiciones físicas, clima, estructura y contexto organizativo donde se desarrollan; sin embargo, el perfil fundamental de estas particularidades de enseñanza es la interactividad, el trueque de

experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes cuyo número no puede ser amplio. Esta participación activa y compartida supone que en su organización y diseño son necesarios la preparación previa y la contribución de materiales, para el uso habitual de los asistentes, así como la consideración de las situaciones para su desarrollo. Su utilización en aulas universitarias depende del contexto, tipo de enseñanzas, contenidos y también del propio modelo de enseñanza universitaria (Alonso, 1999).

Existen algunas diferencias entre los seminarios y los talleres. Los primeros ofrecen mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre un tema específico, cuyo desarrollo y conclusiones pueden ser únicos en función del nivel de colaboración, las opiniones alternativas, estado de importancia que se genere y responsabilidad de los propios asistentes. Los talleres, en cambio, con un método participativo, se orientan más hacia el requerimiento específico de habilidades manipulables e instrumentales acerca de una temática específica y con una participación específica, por parte del tutor a las actividades individuales y/o grupales que despliegan los educandos (Alonso, 1999).

- Clases Prácticas:

El vocablo clases prácticas, consiste en una propiedad organizativa donde se despliegan tareas de manejo de los conocimientos a condiciones específicas y de logro de habilidades básicas y procedimentales asociadas con la materia objeto de estudio. Esta designación abarca a diferentes tipos de organización, como las prácticas de laboratorio, de campo, de informática, clases de problemas, etc., puesto que, aunque muestran en

varios casos matices importantes, la totalidad de ellas poseen como característica común y propósito el de exponer a los alumnos cómo deberían actuar (Alonso, 1999).

- La Tutoría:

La tutoría, como estrategia didáctica centrada en el camino de enseñanza aprendizaje, se refiere al establecimiento de una comunión entre el docente-tutor y el alumno, en forma individual o grupal, con el deseo de proporcionar el aprendizaje en un área de disciplina concreta, casi siempre el tema en la que desarrolla el docente-tutor su docencia. Una forma escasa de entender la tutoría es rellenarla como auxiliar y soporte de la docencia frecuente de la clase. El apoyo que se da en ese caso al alumno, radica en la superación de problemas que encuentra en el aprendizaje, en la resolución de dudas sobre cuestiones dadas en clase, en la adquisición de fuentes bibliográficas para la profundización de algún tópico. Sin embargo, la tutoría corresponde a mayor cuando en el conglomerado de un programa formativo, se imagina como una modalidad de enseñanza, planeada desde el inicio para el desarrollo de determinadas competencias en menester de los estudiantes (selección de fuentes, comunicación, elaboración y presentación de informes...) y en composición planificada con otras modalidades de organización (las clases teóricas y prácticas, el trabajo autónomo, el trabajo en grupo). Logra así entidad propia como modo de enseñanza, transformándose en aspecto central para la búsqueda y supervisión de prácticamente todas las metodologías de enseñanza que comienzan en el aprendizaje autónomo de los alumnos (aprendizaje basado en problemas, orientado a proyectos y contratos de aprendizaje). En cuanto a esto cada docente procede como tutor de su materia para la totalidad de los estudiantes. El docente-tutor además deberá tener disposición de ocuparse de los educandos en problemas sobre académico-administrativo, social, en

cuanto afecten exclusivamente a su progreso académico, advirtiéndole que el docente no es un experto de la orientación. Con la tutoría, tal como podríamos etiquetar a esta fórmula de tutoría, intentamos en todo caso mejorar el proceso de aprendizaje del educando en un ámbito disciplinar concreto (Lázaro, 2002)

- **Uso de las TIC:**

Uno de los cambios sociales del siglo XXI, no está al borde de la explosión de las TIC. Como se ha señalado el sistema de enseñanza debe potenciar el aprendizaje autónomo del alumno, siendo fundamental disponer de herramientas que permitan llevarlo a cabo. (De Miguel 2009) Además las TIC incurren en la forma en el que el profesor imparte docencia, ya que pueden ayudar a instaurar metodologías docentes activas, e incluso aliviar las limitaciones a las que se enfrentan los grupos grandes de alumnos, es decir generar nuevas modalidades de aprendizaje. (Palomares et. ál,2007; Mauri et ál, 2009)

- **Estudio y trabajo en grupo:**

El aprendizaje cooperativo es “... un planteamiento interactivo de la estructura del quehacer dentro de los salones de clase, en donde se produce un inter aprendizaje entre estudiantes, involucrando también a su docente y al entorno” (Lobato, 1998, p. 23).

El éxito de cada estudiante, estriba que en conjunto sus compañeros logren las metas fijadas. Los estímulos no deberían tener carácter individual sino grupal y la adquisición de los objetivos del grupo necesita el desarrollo y ejecución de competencias relacionales que son clave en el ejercicio profesional.

Si procuramos que dentro del grupo todos sus elementos interactúen entre sí, contribuyan y participen, se tiene la necesidad de limitar la cantidad de componentes.

De esta manera, en cuanto al tamaño, el “grupo pequeño” podría tener entre 3 y 8 elementos, aunque el número ideal oscilaría entre 4 y 6 elementos.

- Estudio y trabajo autónomo del alumno:

Este concepto, es un tipo de aprendizaje donde el estudiante es responsable de la administración de su actividad laboral y de la ganancia de las distintas competencias respecto su propio ritmo. Involucra por parte de quien aprende; obtener la responsabilidad y el dominio del proceso individual de aprendizaje, y las medidas sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje.

La noción de trabajo y aprendizaje autónomo, fueron objeto de un amplio análisis en las publicaciones relacionadas a la enseñanza. Se refieren a distintas concepciones: aprendizaje autónomo, auto-dirigido, autorregulado y autoaprendizaje. Asociándolo con el desarrollo personal, la visión hacia lo intrapersonal, la autorrealización y la autonomía. Se fundamenta según Howsan (1991) en los siguientes principios:

- a. Todo aprendizaje es personal o individual.
- b. La persona se conduce por objetivos a lograr.
- c. El proceso de aprendizaje es sumamente fácil cuando el alumno conoce cabalmente la expectativa que espera obtener.
- d. Asimismo, el conocimiento adecuado de los resultados también favorece el aprendizaje.
- e. Es una probabilidad que el estudiante realice lo que se espera de él y que realice su propia aspiración, si se le hace responsable de la tarea de aprendizaje.

2.3.3.3 Evaluación.

La Evaluación, corresponde a una actividad o proceso, de identificación, recogida y tratamientos de datos acerca de elementos y hechos educativos con la determinación de previamente valorarlos y sobre dicha valoración tomar decisiones (García, 1989).

Representa el régimen de evaluación, usado por el profesorado destacando la ejecución de una evaluación inicial, el grado de adecuación del tiempo dedicado a los exámenes, y el nivel de congruencia de los exámenes y el programa de las asignaturas, la variedad en las herramientas de evaluación, el grado de relevancia entre la puntuación alcanzada en las pruebas de exámenes y el esfuerzo realizado y el nivel de concordancia entre los exámenes y los contenidos fundamentales del curso (Pérez, et al., 2010).

- TIPOS DE EVALUACIÓN.

- **Evaluación Diagnóstica:**

Corresponde en el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, o en determinados momentos de la realización del mismo. Su finalidad es determinar el grado de preparación de los alumnos, previo al inicio de una unidad de aprendizaje, con el propósito de identificar dificultades o errores en el aprendizaje y aciertos previsibles en el futuro, en virtud de su estado actual en el aprender. Se lleva a cabo del mismo modo para el establecimiento de los orígenes subyacentes a particulares errores que se producen durante el proceso instructivo, su utilización tiene lugar en el momento más necesario dentro del desarrollo del curso. El juicio que emite determina la existencia o carencia en el alumno de las habilidades requeridas para un determinado aprendizaje. Otra dimensión

de la evaluación diagnóstica consiste en investigar las causas de un determinado fallo, cuando este se produce durante la realización del aprendizaje. (Rosales ,1998)

- **Evaluación Formativa:**

Esta se caracteriza, por no contar con calificación, sino una valoración de la eficacia de la ocupación académica ejecutada, pues es la que nos admite establecer en cada tramo de la asignatura los resultados logrados, para ejecutar los ajustes y acondicionamiento necesarios para lograr el éxito, con la excelencia que solicita la sociedad actual en estos tiempos de modernidad.

Es decir que el concepto de evaluación formativa, nos expide a una caracterización enérgica del ámbito educativo, en la que suceden reformas de todo tipo entre los aspectos que la configuran.

Por lo que, en este tipo de evaluación, no todo está dicho anticipadamente, puede modificarse en la praxis del proceso didáctico, así como considerar conciencia, de que no siempre el proceso instructivo obtiene sus fines ineludiblemente.

En ese sentido, la evaluación formativa, se articula al paradigma de investigación que valora a la enseñanza como un método de toma de decisiones y al profesor como el ente capacitado para adecuarlas (Pérez Gómez, 1983; Shavelson y Stern, 1981).

- **La Evaluación Sumativa:**

Consiste como última fase del proceso enseñanza-aprendizaje, para comprobar sus resultados. Establecen si se consiguieron los objetivos educacionales acordados, y en qué forma fueron derivados individualmente para los estudiantes. La evaluación final posee como propósito la puntuación del estudiante y la evaluación del plan educativo, del

programa desarrollado, planteando optimizar para el período académico siguiente (Pérez Gómez, 1983; Shavelson y Stern, 1981).

- **Instrumentos de Evaluación:**

Actualmente se tienen diferentes tipos y clasificaciones de instrumentos de evaluación. Al respecto, Cabrera (2000) confirma que lo más común es diferenciar entre cuantitativos (pruebas de aprendizaje tipo test, cuestionarios, procedimientos de observación sistematizados y estructurados) y cualitativos (exámenes de interrogantes abiertas y de aplicación no homogenizadas, estudio de contenidos, procedimientos grupales como equipos de discusión, grupo nominal, foros, etc.). Haladyna (1994) y Scheerens, Glas y Thomas (2003), diferencian entre instrumentos de selección de respuesta, instrumentos de construcción de respuesta e instrumentos de desempeño. Miller, Linn y Gronlund (2013) manifiestan entre instrumentos objetivos y de desempeño.

• ***De Selección***

Este tipo de método se caracteriza por tener una estructura cerrada, respecto a que el aprendiz solamente debe registrar la respuesta entre los sucesos que se le ofrece o sencillamente redactar una frase (Cabrera, 2000; Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

Además, la conclusión brindada por el educando es breve. Entre sus dimensiones subrayan las pruebas de opción compuesta, de apareamiento o relación de dos listas de nombres, de orden cronológico, y de binaria alternativa (verdadero y falso) (Miller, Linn & Gronlund, 2013).

- ***De Elaboración***

En este caso se muestra a los alumnos, ítems breves con respuesta que debe ser creada por ellos. La ampliación de la respuesta es restringida y usualmente solicita memorización en los alumnos (Miller et al., 2013). Entre sus formatos más destacados, se tienen a las preguntas de respuesta cerrada y completar interrogaciones orales.

- ***De Respuestas Breve.***

Se refieren a las pruebas en que los alumnos, expresan por escrito de forma breve a muchas preguntas abiertas. Este tipo admite evaluar conocimientos teóricos y la habilidad de constituir el diseño de ciertos contenidos. Asimismo, limita las áreas a examinar y la forma que debe acoger la respuesta. Su forma más común son los instrumentos tipo cuestionario (Scheeren et al., 2003)

- ***De Respuesta Extensa.***

Estas solicitan que los alumnos manifiesten por escrito a preguntas de cierta extensión. El tipo de interrogantes que se ejecutan solicita de una producción y estructura de respuesta que es de totalidad libertad del evaluado. Además, permite demostrar capacidad de análisis y síntesis al momento de desplegar y asociar los contenidos teóricos, habilidades propias del ordenamiento de la información (Cabrera, 2000). Biggs (2005) señala que también permite a los alumnos aclarar, aplicar, analizar, constituir y evaluar.

Su formato más usual es el examen tipo ensayo.

- ***Exposiciones Orales o Disertaciones***

Fundamentan en la exposición y defensa de un tópico específico de uno o varios alumnos respecto a sus pares. No se refiere en leer en voz alta un encargo escrito, sino en sustentar varios tópicos selectos (Ahumada, 2005). Este instrumento admite evaluar más

de una habilidad, ya que junta la expresión oral, las habilidades comunicacionales y la administración de contenidos conceptuales (Cabrera, 2000; Pimienta 2008). Se realiza en su modalidad de disertaciones, donde un individuo o un grupo muestran sobre un categórico tema en función de una pauta u objetivos entregados por el profesor.

- ***Proyectos de Investigación.***

Corresponden a los trabajos que poseen como objetivo, formar un proceso inquisitorio de fenómenos con la determinación de comprenderlos y explicarlos. Para ello se considera varias estrategias, técnicas y tácticas que acceden descubrir, consolidar y clarificar un conocimiento. Para desplegarlos, se solicita que los educandos sigan un método de investigación (Castillo, 2003). En función a su complejidad, en el actual currículum nacional, se manejan como actividad de evaluación final para unidades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2010).

2.3.3.4 *Competencia Docente.*

La calidad docente, sin duda supone poseer un conjunto de competencias y destrezas, que lo presentan como un profesional eficaz y eficiente en lo que ha sido formado.

“Ser competente es poseer aptitud e idoneidad para algo. Un buen maestro es un maestro competente. Pero esta competencia docente general, lo podemos considerar integrada por una diversidad de competencias más concretas, referentes cada una de ellas al buen desempeño de actividades específicas incluidas en la enseñanza, la suma de todas y cada una de estas competencias daría un maestro globalmente competente”. Juana Noguera ⁸⁷

La misma autora, afirma que las competencias señaladas líneas arriba comprenden:

1. El dominio de un área de conocimientos referentes a unos temas determinados.
2. La posesión de un conjunto de habilidades o destrezas que pueden manifestarse en diversas conductas observables. Dichas competencias harían referencia a los siguientes dominios:
 - I Competencias sobre objetivos instruccionales.
 - II Competencias sobre el nivel de desarrollo de los estudiantes.
 - III Competencias sobre materiales de instrucción.
 - IV Competencias sobre dirección de la clase (disciplina-control de las relaciones).
 - V Competencias referente a los procesos de enseñanza – aprendizaje.
 - VI Competencias sobre evaluación.

Estos dominios representan aspectos constituyentes del perfil profesional para la formación de profesores, pero están referidas solo a las habilidades técnicas y dominio de conocimientos. Poco se habla de la actitud del docente, que es un factor fundamental en su práctica profesional.

Una buena actitud docente, supone la predisposición al cambio permanente, a la actualización y perfeccionamiento, a la renovación constante de modelos y paradigmas doctrinarios, es decir, un progreso profesional y académico continuo, a la par con las transformaciones sociales, y el avance acelerado de la ciencia y la tecnología. La justicia, la equidad, la flexibilidad y la sociabilidad, son valores fundamentales que no deben faltar en la estructura de competencias que posee el profesor, ello unido a los conocimientos y técnicas, para su ejercicio profesional harán de él, un verdadero factor de cambio y progreso en favor de la humanidad. El dominio teórico, metodológico y actitudinal es lo que harán del docente un auténtico profesional capaz y competente.

Se considera competencia docente, a la identidad del profesorado en diferentes aspectos como conocimientos, habilidades, y capacidades sobresaliendo así la habilidad de laborar en grupo, habilidad de relacionar entre la teoría y la práctica, habilidad de liderazgo, innovación, creatividad, experiencia, análisis, solución de dudas y adecuación del contenido, puntualidad y habilidad de motivación (Valdiré, Pérez, Rosendo, 2008).

2.3.3.5 Clasificación de las Competencias Docentes.

Las diez competencias profesionales del profesorado definidas, se clasifican dentro del Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado Europeo, fichado en cinco ámbitos: saber, saber ser, saber hacer qué, saber hacer cómo y saber estar (Valdiré, Pérez, Rosendo, 2008).

- a) **Competencia científica: (SABER):** Se asocia con el conocimiento y su gestión, tanto en el sistema de la pedagogía como en los dominios, elementos y módulos curriculares.
- b) **Competencia intra e inter personal (SABER SER):** Tiene que ver con la propia forma de ser del individuo y el modo de tratar bien a los demás, a través de habilidades personales, de la acción tutorial, la orientación y la dirección y fomento de valores.
- c) **Competencia didáctica (SABER HACER QUÉ):** Se centraliza en enseñar, facilitando atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y su gestión. Esta competencia es operativa en las programaciones, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, atención a la variedad, gestión de aula, recursos y materiales didácticos y evaluación de los estudiantes.

- d) Competencia organizativa y de gestión. - Apunta a la organización en el campo laboral. Se asocia con la normativa, la planificación, la coordinación y la administración de calidad en el establecimiento.
- e) Competencia en gestión de la convivencia. -Asertividad, el vivir en sociedad y la organización de la convivencia, según la promoción, mediación y control de la misma, son sus aspectos esenciales.
- f) **Competencia en trabajo en equipo (SABER HACER CÓMO):** Asociada con la ejecución de funciones colaborativos con una meta general.
- g) Competencia en innovación y mejora. - Responde al desarrollo de sucesos de afrontamiento del cambio, la investigación y experimentación, del mismo modo al diagnóstico y la evaluación para efectuar las estrategias de mejora creadoras planteadas.
- h) Competencia comunicativa y lingüística. - Consiste la permuta de conocimientos, ideas, pensamientos, emociones y sentimientos. Alcanza la gestión de información y claridad, la exteriorización y la comunicación, tanto en lengua materna como en otras lenguas.
- i) Competencia digital (TIC). - Representa al mundo digital y las tecnologías de información y comunicación. Su entorno se halla en el entendimiento de las tecnologías, el uso didáctico y la administración de recursos y redes para el desarrollo profesional, entre otros.
- j) **Competencia social-relacional (SABER ESTAR):** Basada en las habilidades sociales del individuo y la intervención en la comunidad, mediante la organización correspondiente. (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas 2009)

2.3.3.6 Competencias deseables de un docente universitario.

La UNESCO, en una conferencia mundial en 1998, sobre educación superior, definió algunas características, actitudes y aptitudes planteando las competencias que deben tener los docentes, de tal manera que tengan la posibilidad de brindar el desarrollo de las tecnologías y la comunicación al proceso educativo. Una aproximación de competencias en el ámbito educativo se puede dar a partir de la dada por Echevarría (1996), al descomponer las competencias profesionales desde los pilares de la educación propuestos por la UNESCO; estas competencias son:

- Competencia técnica (Saber): tener los conocimientos especializados que permitan dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculadas a la propia actividad laboral.
- Competencia metodológica (Saber hacer): aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas utilizando los procedimientos adecuados, solucionar problemas de manera autónoma y transferir las situaciones adquiridas a situaciones novedosas.
- Competencia participativa (Saber estar): atender el mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal, así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.
- Competencia personal (Saber ser): tener una imagen realista de uno mismo, actuar de acuerdo con las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar posibles frustraciones.

Domínguez, Constantino (2010), en ese sentido, precisa algunas dimensiones claves del factor docente:

- Dominio del tema. Condición necesaria, aunque no suficiente para el ejercicio docente, pues “nadie enseña aquello que no conoce”, y se configura en un factor totalmente dominante en el nivel universitario.
- Dominio de la metodología didáctica. El docente debe ser capaz de transmitir esos contenidos según procedimientos metodológicos apropiados con el fin de lograr aprendizajes significativos.
- Experiencia docente. Debe actuar de forma creadora, en cada situación didáctica, evitando repeticiones monótonas año tras año, ya que la experiencia aporta recursos académicos y metodológicos.
- Personalidad. El ejercicio docente exige parámetros conductuales de acuerdo con la norma estandarizada en el logro de objetivos trazados.
- Clima social dentro del aula. Entendido como la suma de indicadores en la interrelación docente – alumno: disciplina, actitud del maestro (integrador, dominante...). Cuando el maestro tiene una mayor preparación en estrategias de integración, los alumnos actúan con espontaneidad y expresan sus ideas con transparencia.
- La vocación y satisfacción con la labor que realiza. Si el docente comprueba que la sumatoria de sus habilidades coincide con el reclamado por el magisterio, mayor será su satisfacción y, por tanto, mejor su desempeño profesional.

2.4 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE PALABRAS CLAVE.

- **Calidad docente:** Estará definida al amplio dominio de contenidos, la pedagogía dentro de los contextos educacionales y por las dimensiones de planificación de la enseñanza, metodología docente, evaluación y competencia docente.
- **Competencia docente:** Capacidad o disposición que ha desarrollado el docente, para afrontar y dar solución a problemas y a generar nuevos conocimientos.
- **Estrategias de adquisición de información:** Son las formas de alcanzar el conocimiento a partir de un cúmulo de procesos atencionales.
- **Estrategias de apoyo al procesamiento:** Amplían el rendimiento de las estrategias de adquisición, de las de codificación y de las de recuperación aumentando así la autoestima, la motivación y la atención.
- **Estrategias de aprendizaje:** Corresponde al conjunto de técnicas, actividades y medios que se planean en relación de las necesidades de los alumnos, los objetivos que se indagán y la esencia de los conocimientos, con el objeto de hacer práctico el desarrollo de aprendizaje.
- **Estrategias de codificación de información:** Es el proceso que nos permite traducir la información en sonidos, experiencias, símbolos, códigos o ideas significativas. La codificación se halla en el origen de los niveles de procesamiento medianamente profundos.
- **Estrategias de recuperación de información:** Es la aptitud de recuperación o recuerdo de un conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo. Las estrategias de

recuperación de la información, corresponden a que ayudan a la indagación de información en la memoria y la reproducción de respuesta.

- **Evaluación:** Valoración de conocimientos, actitud y rendimiento de una persona o de un servicio.
- **Metodología docente:** Consiste en responder a la pregunta de ¿cómo enseñamos? son importantes formas de enseñar, organizar y dirigir el aprendizaje. El procedimiento para producir ideas o solucionar problemas.
- **Planificación de la enseñanza:** Es una propuesta de trabajo por parte del profesor, quien organiza las estrategias y formas de evaluación, considerando un conjunto de las intenciones educativas, los contenidos seleccionados, los recursos y tiempos disponibles, las características de la escuela y del alumno.

2.5 SISTEMA DE HIPÓTESIS, VARIABLES Y DISEÑO

2.5.1 HIPÓTESIS GENERAL:

Ha: Existe relación significativa, entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

Ho: No existe relación significativa, entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

2.5.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:

H_{a1}: Existe correlación significativa, entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

H_{o1}: No existe correlación significativa, entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

- H_{a2}**: Existe correlación significativa, entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- H₀₂**: NO existe correlación significativa, entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- H_{a3}**: Existe correlación significativa, entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- H₀₃**: NO existe correlación significativa, entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- H_{a4}**: Existe correlación significativa, entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.
- H₀₄**: No existe correlación significativa, entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

2.5.3 SISTEMA DE VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES

VARIABLE ASOCIADA

La Calidad Docente:

Planificación de la enseñanza.

Metodología docente.

Evaluación.

Competencia docente.

VARIABLE DE INTERÉS

Estrategias de Aprendizaje:

Estrategias de Adquisición de Información.

Estrategias de Codificación de Información.

Estrategias de Recuperación de Información.

Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información.

2.6 ESQUEMA DEL DISEÑO DE OPERACIONALIZACIÓN.

Variables	Dimensión	Indicadores	Instrumento
Variable asociada: La calidad docente	Planificación de la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra claridad en la definición de la guía docente. • Planifica las actividades académicas de manera detallada. • Adecua las referencias bibliográficas elegidas por el profesorado para facilitar la comprensión de las asignaturas. • Coordina oportunamente las actividades teóricas y prácticas de las asignaturas. • Cumple los objetivos planteados al inicio de las asignaturas. • Planifica las horas de tutorías presenciales y virtuales. 	Cuestionario de calidad docente (Anexo 01)
	Metodología docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra claridad al explicar los contenidos de las asignaturas. • Muestra interés por el desempeño de sus estudiantes. • Respeta las características individuales de los estudiantes. • Fomenta las relaciones de respeto y cordialidad con los estudiantes. • Fomenta la participación estudiantil en clases y otras actividades curriculares. • Emplea las tecnologías en el proceso de enseñanza. • Adecúa los métodos docentes (Clases teóricas, Clases prácticas, Seminario taller, Tutorías, Estudio y trabajo autónomo-individual, Estudio y trabajo en grupo) según su naturaleza. 	
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de una evaluación de inicio, al comienzo del curso. • Emplea la evaluación formativa, durante el aprendizaje. • Hace uso de una evaluación de sumativa, al final del curso. • Establece concordancia entre los exámenes y los contenidos fundamentales de la asignatura. • Emplea diversos instrumentos de evaluación, como las pruebas orales individuales o en grupo. • Emplea diversos instrumentos de evaluación, como las pruebas de respuesta corta y respuesta larga. 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Emplea diferentes instrumentos de evaluación, como los exámenes objetivos y de opción múltiple. • Utiliza las exposiciones orales y las disertaciones en el proceso de la asignatura. • Utiliza los proyectos de investigación, en el progreso de la asignatura. 	
	Competencia docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra conocimiento del área de estudio. • Es capaz de adaptarse nuevas situaciones. • Posee experiencia en la asignatura de estudio. • Utiliza la capacidad de plantear, controlar, organizar y tomar decisiones en el aula. • Demuestra habilidad de trabajar en grupo. • Utiliza la habilidad para relacionar la teoría y la práctica. • Fomenta la puntualidad a través del ejemplo. • Utiliza la capacidad de análisis y síntesis en el desarrollo de la asignatura. • Muestra capacidad de elegir el contenido adecuado al programa de la asignatura. • Emplea la habilidad, para favorecer la participación del alumnado. • Demuestra habilidad, para motivar y generar el interés por la asignatura. 	
Variable de interés: Estrategias de aprendizaje	Estrategias de Adquisición de información.	<ul style="list-style-type: none"> • Explora la información, desde su ambiente sensorial para registrarlo a su Memoria de Corto Plazo. • Examina el instrumento de análisis a través de lecturas y anotaciones para obtener una visión en conjunto de la información. • Utiliza estrategias de fragmentación como el subrayado. • Emplea las estrategias de fragmentación como el epigrafiado. • Registra palabras o citas del autor en los márgenes para adquirir información relevante. • Aplica estrategias de repetición, como el repaso reiterado al escribir o repetir datos importantes o difíciles de memorizar. • Utiliza el repaso en voz alta de los subrayados, paráfrasis o esquemas hechos durante el estudio. • Verbaliza la lección a un compañero, como un repaso en voz alta. • Resume mentalmente la información, como parte del repaso mental. 	Escala de estrategias de aprendizaje (Anexo 02)

	<p>Estrategias de Codificación de Información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustra dibujos, figuras, gráficos para representar asociaciones entre nociones básicas. • Registra datos relevantes y luego los representa gráficamente. • Establece relaciones según un orden cronológico para codificar la información. • Emplea la información de otras fuentes para mejorar la información • Formula analogías elaborando metáforas para codificar la información. • Establece relaciones entre conceptos familiares para asociarlos a temas abstractos, que permitan relacionarlos a la nueva información. • Organiza la información agrupando o clasificando información siguiendo juicios particulares. • Elabora esquemas con palabras, subrayados o resúmenes hechos anteriormente. • Ordena la información según criterios de causa/efecto, semejanza-diferencia, problema-solución. • Elabora mapas conceptuales o redes semánticas utilizando palabras clave, subrayados, secuencias lógicas o temporales. • Utiliza nemotecnias para centrar la información. 	
	<p>Estrategias de Recuperación de Información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evoca agrupamientos de conceptos, hechos al momento de estudio, para responder a un examen. • Asocia datos complementarios o de contexto para recordar información importante. • Recuerda imágenes o palabras que se vinculan con ideas principales para poder generar una respuesta. • Planifica la respuesta evocando dibujos, metáforas empleadas durante el aprendizaje. • Evoca situaciones o anécdotas ocurridas durante la clase para recordar una situación de aprendizaje. • Examina las correcciones, observaciones de los profesores. • Emite una respuesta escrita buscando información mentalmente para luego ordenarla elaborando un esquema. • Registra y ordena ideas para elaborar una redacción libre. • Emite una respuesta aproximada con los datos que posee para relacionarla con la nueva información. 	

	<p>Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el cometido de las estrategias que ayudan a centrar la información. • Recapacita sobre la repercusión de organizar la información a través de esquemas, mapas conceptuales, secuencias. • Concluye que es beneficioso el uso de nemotecnias, mapas conceptuales elaborados en el estudio para recordar la información. • Planifica mentalmente las estrategias que utilizará para el estudio. • Estima la efectividad de las estrategias utilizadas. • Emite un juicio de valor al final de una prueba, si la estrategia utilizada fue válida. • Evita distractores que afectan a su aprendizaje. • Calcula el tiempo para cada tema de estudio. • Dialoga en el trabajo, sobre los temas de estudio para intercambiar opiniones y enriquecer la información. • Emplea la motivación, para estimularse durante el estudio. • Reorganiza las estrategias que fueron eficaces y /o modifica aquellas que no contribuyeron al aprendizaje. • Emplea estrategias socio afectivas, para mejorar el grado de rendimiento actual. 	
--	---	---	--

3 CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 MÉTODO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

3.1.1 Método:

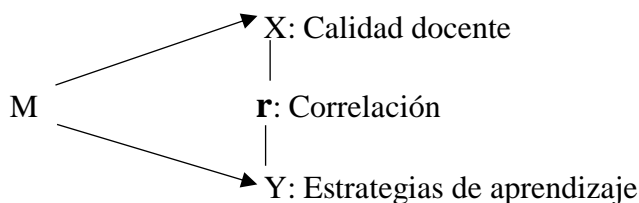
El estudio fue descriptivo, debido a que no existió manipulación de variables; transversal, porque la medición se realizó en un solo momento; prospectivo, porque la investigación se desarrolló en el tiempo presente y analítico, porque se consideró dos variables de análisis (Tamayo, 2002). Se utilizó la descripción, el análisis y la explicación como pasos importantes para arribar al logro de los objetivos, así como, emitir respuestas a los problemas planteados y contrastar las hipótesis; estos métodos son los adecuados por la naturaleza y el planteamiento del problema a investigar.

3.1.2 Alcance o nivel

En cuanto al nivel de investigación, la presente investigación que se proyectó desarrollar correspondió al nivel Correlacional (Hernández, 2006). Establecimos la correlación de las variables calidad docente y estrategias de aprendizaje, a partir del estudio particular de ellas, teniendo como punto de inicio las dimensiones de las variables. Según Sánchez y Reyes (2006, p. 36), el tipo de la investigación, será de tipo básica llamada también pura o fundamental, ya que tiene como propósito recoger la información de la realidad, para enriquecer el conocimiento científico, orientados al descubrimiento de principios y leyes. Según Oseda (2014, p. 103), el nivel de la investigación es Correlacional.

3.1.3 Diseño

El diseño del estudio fue el Diseño Descriptivo Correlacional (Velásquez y Rey, 2007). Este diseño, permite realizar, desde la información recolectada mediante los instrumentos, el estudio de las variables luego establecer las correlaciones en ellas, calidad docente y estrategias de aprendizaje, las mismas permitieron identificar la relación establecidas entre ambas variables. El esquema del diseño fue el siguiente:



Dónde:

M = Muestra

X = Variable asociada

y = Variable de interés

r = Es la posible relación entre las variables estudiadas.

3.2 POBLACIÓN

Estuvo constituida, por los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, siendo un total de 1052 estudiantes, agrupada en ocho especialidades, todas ellas acreditadas según el Modelo de Calidad del SINEACE – Perú.

Cuadro N° 01

POBLACIÓN DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
HUÁNUCO 2016

ESPECIALIDAD	AÑO ACADÉMICO					TOTAL	
	1°	2°	3°	4°	5°	fi	%
Educación básica Educación inicial	37	25	38	47	33	180	100.00
Educación básica Educación Primaria	25	37	66	87	19	234	100.00
Educación básica Educación Física	24	17	15	10	24	90	100.00
Educación Secundaria Biología Química y Ciencias del Ambiente	42	22	14	8	7	93	100.00
Educación Secundaria Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales	35	21	12	9	15	92	100.00
Educación Secundaria Ciencias Histórico Sociales y Geográficas	42	19	11	12	20	104	100.00
Educación Secundaria Lengua y Literatura	38	28	31	25	28	150	100.00
Educación Secundaria Matemática y Física	28	22	15	18	26	109	100.00
Σ	271	191	202	216	172	1 052	100.00

FUENTE: Nómina de matrícula de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. 2016.

ELABORACION: La tesista

3.3 MUESTRA

El tipo de muestreo utilizado fue el No Probabilístico Intencionado, donde este tipo de muestra parte de quién la selecciona, lo que busca es que ésta sea representativa de la población de la cual

es extraída. Lo importante es que dicha representatividad se da en base a una opinión o intención particular de quien selecciona la muestra (Sánchez y Reyes, 2002:131). Bajo esta orientación se determina trabajar con los estudiantes de 4° año ya que en ellos se puede evidenciar con mayor presencia los resultados de la medición de las variables, constituyendo una etapa de media a superior en la formación universitaria, también considerando que los alumnos de 5to año se encuentran más involucrados en las prácticas pre profesionales y su investigación; entonces, la muestra estuvo constituida por 216 estudiantes.

Cuadro N° 02

MUESTRA DE ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN HUÁNUCO 2016.

ESPECIALIDAD	TOTAL		
	4°	f _i	%
Educación básica Educación inicial	47	47	100.00
Educación básica Educación Primaria	87	87	100.00
Educación básica Educación Física	10	10	100.00
Educación Secundaria Biología Química y Ciencias del Ambiente	8	8	100.00
Educación Secundaria Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales	9	9	100.00
Educación Secundaria Ciencias Histórico Sociales y Geográficas	12	12	100.00
Educación Secundaria Lengua y Literatura	25	25	100.00
Educación Secundaria Matemática y Física	18	18	100.00
Σ	216	216	100.00

FUENTE: Nómina de matrícula de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. 2016

ELABORACION: La tesista.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

a) TÉCNICAS

Se tuvieron en cuenta las técnicas de encuesta, para la medición de la variable calidad docente y la variable estrategias de aprendizaje.

- **La Encuesta:** La Encuesta es una Técnica para la Investigación Social por excelencia, debido a su utilidad, versatilidad, facilidad e imparcialidad de los datos que con ella se obtiene. (Sergio Carrasco Díaz 2007)

b) PARA RECOLECCIÓN DE DATOS Y ORGANIZACIÓN DE DATOS

a.1. Instrumentos:

- **Cuestionario de calidad docente:** la que estuvo constituida por aspectos relacionados a la calidad docente. El cuestionario tuvo la parte de instrucciones y los ítems sobre calidad docentes, éstos fueron un total de 32 preguntas, dos de ellas subdivididas en 5 ítems, haciendo así un total de 42 ítems; distribuidos dentro de las diferentes dimensiones, el instrumento se redactó con preguntas en forma cerrada, los alumnos optaron por una respuesta entre una lista de preguntas concretas relacionadas con el tema de investigación. Fue un cuestionario tipo escala, donde los encuestados tuvieron las siguientes alternativas de respuestas para cada caso:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo/Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

(Anexo 01).

En cuanto a la categorización de la variable calidad docente y sus dimensiones se utilizaron las siguientes puntuaciones:

Cuadro N° 03

ESCALAS DE CONVERSIÓN DE LA VARIABLE: CALIDAD DOCENTE

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	PUNTAJE	NIVELES	INTERVALOS
Planificación de la enseñanza	Tot. De acuerdo	5	Alta	34-45
	De acuerdo	4	Media	22-33
	Indiferente	3		
	En desacuerdo	2	Baja	9-21
	Totalmente en desacuerdo	1		
Metodología docente	Tot. De acuerdo	5	Alta	45-60
	De acuerdo	4	Media	29-44
	Indiferente	3		
	En desacuerdo	2	Baja	12-28
	Totalmente en desacuerdo	1		
Evaluación docente	Tot. De acuerdo	5	Alta	37-50
	De acuerdo	4	Media	24-36
	Indiferente	3		
	En desacuerdo	2	Baja	10-23
	Totalmente en desacuerdo	1		
Competencia docente	Tot. De acuerdo	5	Alta	41-55
	De acuerdo	4	Media	26-40
	Indiferente	3		
	En desacuerdo	2	Baja	11-25
	Totalmente en desacuerdo	1		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N°04

CONSOLIDADO DE PUNTAJES DE VARIABLE: CALIDAD DOCENTE

NIVELES	BAREMOS	ESCALA DE CONVERSIÓN O PUNTAJES PONDERADOS
ALTA	[155; 210]	5
		4
MEDIA	[99; 154]	3
		2
BAJA	[42;98]	1

Fuente: Elaboración propia.

- **Escala de estrategias de aprendizaje:** Este instrumento consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra (Hernández y otros, 1991). En este caso, la escala se construyó con un grupo de afirmaciones relacionadas con las estrategias de aprendizaje y se les administró a los estudiantes, para que respondieran según su opinión, entre cuatro puntos de la escala. A cada punto se le asignó un valor numérico y el resultado final se obtuvo sumando las puntuaciones obtenidas. Este instrumento estuvo basado en la Escala ACRA. El Instrumento consideró instrucciones, los aspectos generales y los ítems, éstos constaron de 43 preguntas con 4 alternativas para la evaluación de las estrategias de aprendizaje:

Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre
A	B	C	D
1	2	3	4

(Anexo 02).

Respecto a la variable estrategias de aprendizaje, se tomaron en cuenta las siguientes puntuaciones:

Cuadro N° 05**ESCALAS DE CONVERSIÓN DE LA VARIABLE: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

DIMENSIONES	NIVELES	INTERVALO	ESCALA DE CONVERSIÓN/PUNTAJE PONDERADO	ESCALA LITERAL
Estrategias de adquisición de la información.	Muy bueno	34 – 40	4	D
	Bueno	26 – 33	3	C
	Regular	18 - 25	2	B
	Deficiente	10 – 17	1	A
Estrategias de codificación de la información.	Muy bueno	37 – 44	4	D
	Bueno	29 – 36	3	C
	Regular	20 – 28	2	B
	Deficiente	11 – 19	1	A
Estrategias de recuperación de la información.	Muy bueno	34 – 40	4	D
	Bueno	26 – 33	3	C
	Regular	18 – 25	2	B
	Deficiente	10 – 17	1	A
Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.	Muy bueno	41 – 48	4	D
	Bueno	32 – 40	3	C
	Regular	22 – 31	2	B
	Deficiente	12 – 21	1	A

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N° 06

CONSOLIDADO DE PUNTAJES DE VARIABLE: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

NIVELES	BAREMOS	ESCALA DE CONVERSIÓN O PUNTAJES PONDERADOS
Muy bueno	[141; 172]	4
Bueno	[109; 140]	3
Regular	[76;108]	2
Deficiente	[43; 75]	1

Fuente: Elaboración propia.

Se procedió a la validación y confiabilidad de los instrumentos. Para ello, se utilizó la validez del contenido, la cual se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que mide. Esta validación, se determinó a través del juicio de expertos quienes expresaron su opinión atendiendo a los siguientes criterios: (a) pertinencia del ítem, (b) redacción del ítem y (c) representatividad del ítem.

Cuadro N° 07

VALIDEZ DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DEL JUÍCIO DE EXPERTOS

PRIMER EXPERTO	Fredi Sotomayor Herrera.	Doctor en Ciencias de la Educación.
SEGUNDO EXPERTO	Saúl Mejía Ortiz.	Magister en Ciencias de la Educación.
TERCER EXPERTO	César Tucto Santamaria.	Magister en Derecho Civil y Comercial.
CUARTO EXPERTO	Ewer Portocarrero Merino.	Doctor en Ciencias de la Educación.
QUINTO EXPERTO	Ciro Lazo Salcedo.	Doctor en Ciencias de la Educación.
SEXTO EXPERTO	Francisco Pérez Naupay.	Doctor en Ciencias de la Educación.
SÉTIMO EXPERTO	Paola Pajuelo Garay.	Magister en Ciencias de la Educación.
OCTAVO EXPERTO	Cecilia del Pilar Sánchez Cornejo.	Magister en Ciencias de la Educación.
NOVENO EXPERTO	Amancio Ricardo Rojas Cotrina.	Magister en Ciencias de la Educación.

Fuente: Elaboración propia.

En el resultado de la validación del contenido, los expertos coincidieron que había problemas en la redacción de los ítems. Se realizaron las modificaciones respectivas a los instrumentos para poder ser aplicados posteriormente.

3.5 TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.5.1 PROCESAMIENTO DE DATOS

Se consideraron las siguientes fases:

Revisión de los datos, donde se tuvo en cuenta el control de calidad de los datos, para lograr hacer las correcciones pertinentes.

Los datos han sido procesados, con las técnicas estadísticas pertinentes de tal manera que se ha podido lograr resultados objetivos y confiables de ambas variables de investigación.

Codificación de los datos. Se transformaron en códigos numéricos de acuerdo a las respuestas esperadas en el instrumento, según las variables del estudio.

Clasificación de los datos, se realizó de acuerdo al tipo de variables y sus escalas de medición.

En todo el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 22,0.

Presentación de datos. Se presentó los datos en tablas académicas y en gráficos según las variables en estudio.

3.5.2 ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se analizaron, tomando en cuenta los objetivos específicos relacionados con las dimensiones de la variable calidad docente y las dimensiones de la variable estrategias de aprendizaje. La distribución de frecuencias y las descripciones gráficas (gráfico de barras) para que a cada valor de la variable se le asigne una barra con altura equivalente a su frecuencia absoluta o porcentual. A los datos obtenidos, de las dimensiones mencionadas se les aplicó estadística descriptiva calculada, mediante el paquete estadístico SPSS versión 22.0, utilizando estadísticas de frecuencia y porcentaje. Tablas de frecuencia absoluta simple.

Asimismo, en la estadística inferencial se empleó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, para determinar la normalidad de las variables. En la comprobación de la hipótesis se empleó la Prueba de correlaciones de Pearson, Si Valor $p > 0.05$, se acepta la H_0 . Si Valor $p < 0.05$, se rechaza H_0 , siendo la probabilidad de significancia de 0,05. El nivel de significancia; suele expresarse $\alpha = .05$ (probabilidades de error al afirmar la relación) o también (en positivo) nivel de confianza del 95% (probabilidades de acertar al afirmar la relación). Todos estos aspectos de la estadística inferencial, la desarrollamos según Miller, Freund y Johnson (2012).

4 CAPÍTULO IV RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DE LA DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO.

4.1.1 Resultados de la variable calidad docente.

Primeramente, se administró un cuestionario para obtener la percepción de los estudiantes, en relación a la calidad docente, de la facultad de educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huànuco-2016. A continuación, se presentan los resultados en función a las cuatro dimensiones de esta variable.

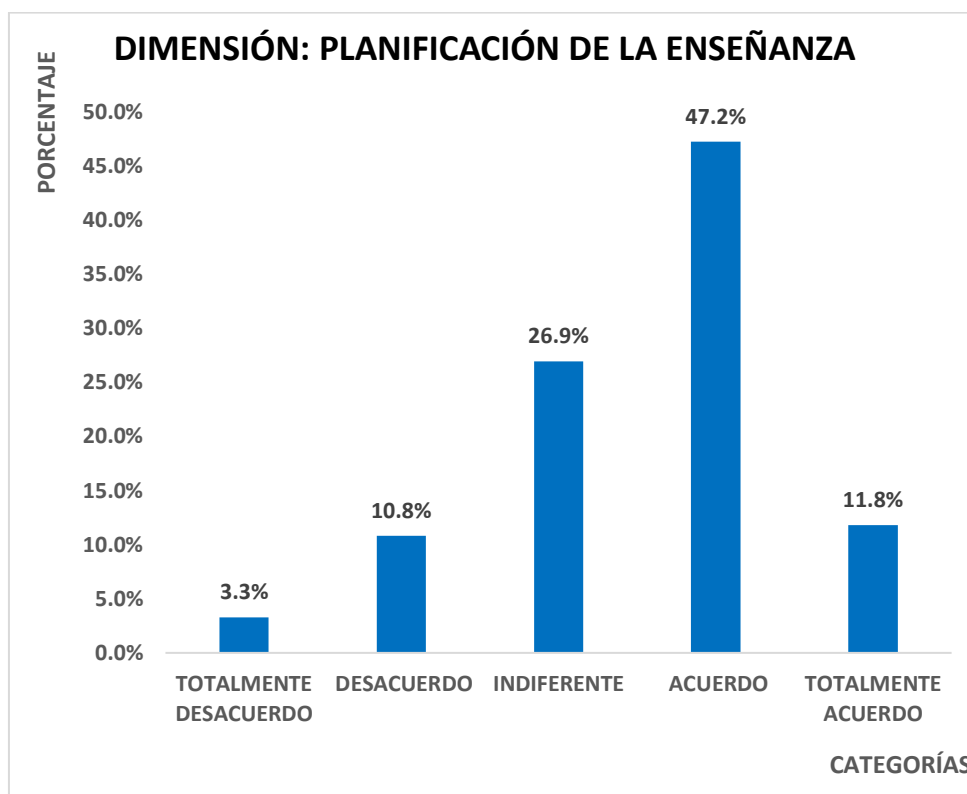
Tabla N° 01. Planificación de la enseñanza.

CALIDAD DOCENTE													
DIMENSIÓN Nro 01: PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA													
No	ÍTEM	TOT.DES. (1)		DESAC (2)		INDF (3)		DE ACUER (4)		TOT.DE ACUER (5)		TOTAL	
		f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	Los profesores definen de manera clara la guía docente.	3	1.4	25	11.6	30	13.9	152	70.4	6	2.8	216	100
2	Los profesores planifican de manera detallada las actividades académicas.	11	5.1	6	2.8	57	26.4	121	56.0	21	9.7	216	100
3	Los profesores eligen unas referencias bibliográficas adecuadas que facilitan la comprensión de las asignaturas.	4	1.9	25	11.6	53	24.5	105	48.6	29	13.4	216	100
4	Los profesores planifican y coordinan las actividades teóricas.	1	0.5	8	3.7	84	38.9	91	42.1	32	14.8	216	100
5	Los profesores planifican y coordinan las actividades prácticas.	1	0.5	9	4.2	37	17.1	109	50.5	60	27.8	216	100
6	Los profesores cumplen los programas de las asignaturas planteados al inicio de los cursos.	14	6.5	21	9.7	58	26.9	83	38.4	40	18.5	216	100
7	El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías presenciales.	8	3.7	29	13.4	81	37.5	80	37.0	18	8.3	216	100
8	El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías virtuales.	3	1.4	40	18.5	80	37.0	83	38.4	10	4.6	216	100
9	Los profesores cumplen los horarios de tutoría.	19	8.8	47	21.8	43	19.9	93	43.1	14	6.5	216	100
Σ		64	29.63	210	97.2	523	242	917	425	230	106.5	1944	900
MEDIA ARITMÉTICA		7.11	3.3	23.3	10.8	58.1	26.9	102	47.2	25.6	11.8	216	100

Fuente: Cuestionario Calidad Docente (Anexo 01).

Elaboración: La investigadora.

GRÁFICO N° 01. Planificación de la enseñanza.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla y gráfico N° 01, se tiene que de los 216 encuestados respecto a las categorías sobre la planificación de la enseñanza; el 47,2,% manifiestan que están de acuerdo frente a la planificación de la enseñanza que imparten sus docentes, el 26,9% manifiestan una postura indiferente ya que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 11,8% opinan que están totalmente de acuerdo; el 10,8% manifiestan que están en desacuerdo, en relación a la planificación de la enseñanza; y finalmente un 3,3% manifiestan que están totalmente en desacuerdo con la planificación de la enseñanza. Los resultados muestran un nivel medio de aceptación frente a la planificación de la enseñanza, cabe resaltar que un porcentaje considerable de 26,9% de muestra se mantiene indiferente en sus opiniones en relación a la planificación de la enseñanza de sus docentes.

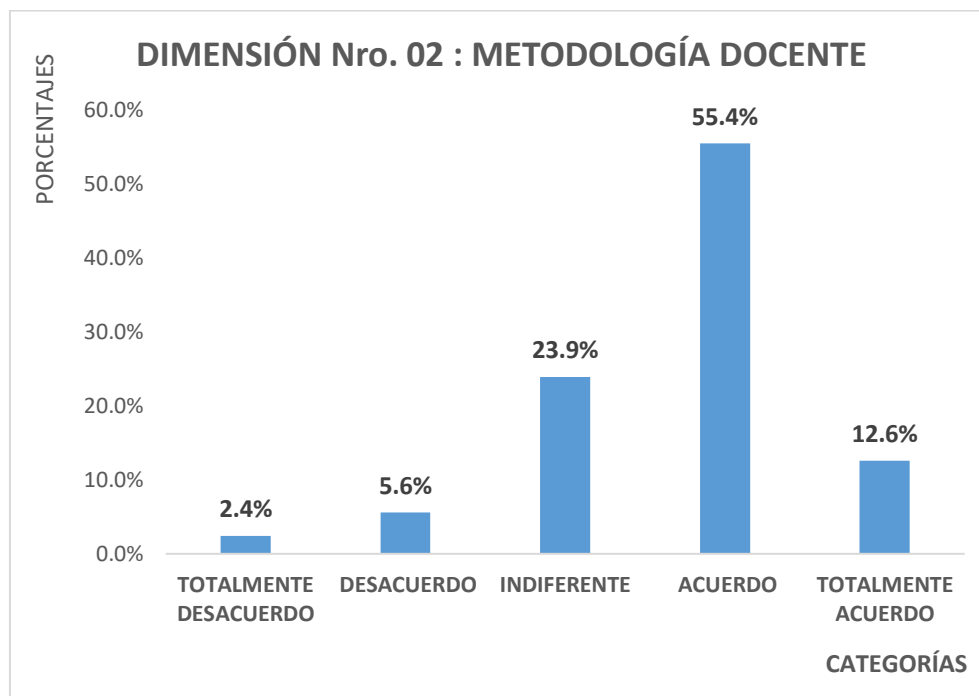
Tabla N°02. Metodología docente

CALIDAD DOCENTE													
DIMENSIÓN Nro 02: METODOLOGÍA DOCENTE													
No	ÍTEM	TOT.DES. (1)		DESCUERDO (2)		INDF (3)		DE ACUER (4)		TOT.DE ACUER (5)		TOTAL	
		f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
10	Los profesores explican con claridad los contenidos de las asignaturas.	8	3.7	9	4.2	30	13.9	144	66.7	25	11.6	216	100
11	Los profesores muestran interés en que sus alumnos aprendan.	3	1.4	9	4.2	80	37.0	96	44.4	28	13.0	216	100
12	Los profesores tienen en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes.	7	3.2	22	10.2	59	27.3	121	56.0	7	3.2	216	100
13	Los profesores tienen relaciones de respeto y cordialidad con los estudiantes.	4	1.9	5	2.3	74	34.3	90	41.7	43	19.9	216	100
14	Los profesores motivan y facilitan la participación de los estudiantes en clase.	11	5.1	9	4.2	34	15.7	142	65.7	20	9.3	216	100
15	Los profesores usan la tecnología en el proceso de docencia.	2	0.9	25	11.6	58	26.9	97	44.9	34	15.7	216	100
16	El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías presenciales.	2	0.9	5	2.3	27	12.5	148	68.5	34	15.7	216	100
Σ		37	17.13	84	38.9	362	168	838	388	191	88.43	1512	700
MEDIA ARITMÉTICA		5.29	2.4	12	5.6	51.7	23.9	120	55.4	27.3	12.6	216	100

Fuente: Cuestionario Calidad Docente (Anexo 01).

Elaboración: La investigadora.

GRÁFICO N° 02. Metodología docente.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla y gráfico N° 02, se tiene que de los 216 encuestados respecto a la dimensión metodología docente; el 55,4% manifiestan que están de acuerdo con la metodología impartida por sus docentes; el 23,9% opinan que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la metodología docente; el 12,6% manifiestan que están totalmente de acuerdo; el 5,6% manifiestan que están en desacuerdo; y finalmente un 2,4% opinan que están totalmente en desacuerdo con la metodología docente. Los resultados observados demuestran que los estudiantes, perciben un nivel medio de aceptación, frente a la metodología utilizada por sus docentes.

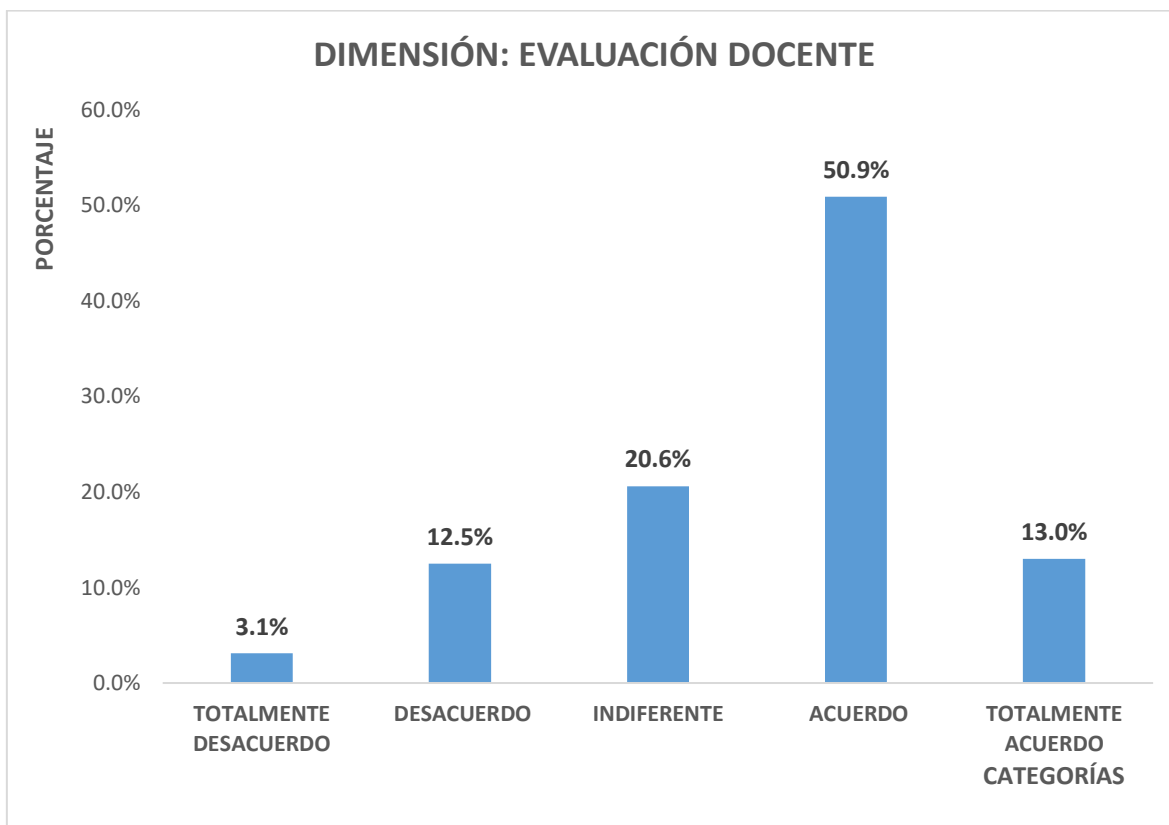
Tabla N° 03. Evaluación docente.

CALIDAD DOCENTE													
DIMENSIÓN Nro. 03: EVALUACIÓN DOCENTE													
No	ÍTEM	TOT.DES. (1)		DESACUERDO (2)		INDF (3)		DE ACUERDO (4)		TOT.DE ACUER (5)		TOTAL	
		F	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%
17	Los profesores realizan una evaluación inicial del alumnado al comienzo del curso.	19	8.8	43	19.9	76	35.2	74	34.3	4	1.9	216	100
18	Los Profesores realizan una evaluación formativa durante el curso.	2	0.9	37	17.1	56	25.9	102	47.2	19	8.8	216	100
19	Los Profesores realizan una evaluación sumativa al final del curso.	4	1.9	20	9.3	28	13.0	130	60.2	34	15.7	216	100
20	Los exámenes son coherentes con la programación de las asignaturas.	4	1.9	7	3.2	32	14.8	140	64.8	33	15.3	216	100
21	Las herramientas de evaluación son diversas.	4	1.9	28	13.0	30	13.9	104	48.1	50	23.1	216	100
Σ		33	15.3	135	62.5	222	103	550	255	140	64.8	1080	500
MEDIA ARITMÉTICA		6.6	3.1	27	12.5	44.4	20.6	110	50.9	28	13.0	216	100

Fuente: Cuestionario Calidad Docente (Anexo 01).

Elaboración: La investigadora.

GRÁFICO N°03.Evaluación docente.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla y gráfico N° 03, se tiene que de los 216 encuestados respecto a la dimensión evaluación docente; el 50,9% manifiestan que están de acuerdo con la evaluación impartida por sus docentes; el 20,6% manifiestan una postura indiferente ya que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo; el 13,0% manifiestan que están totalmente de acuerdo con la evaluación docente; el 12,5% manifiestan que están en desacuerdo con la evaluación docente; y finalmente un 3,1% manifiestan que están totalmente en desacuerdo con la evaluación docente. Tal como se muestra en el gráfico. Los resultados observados, muestran en promedio un nivel medio en cuanto a la evaluación aplicada por el docente.

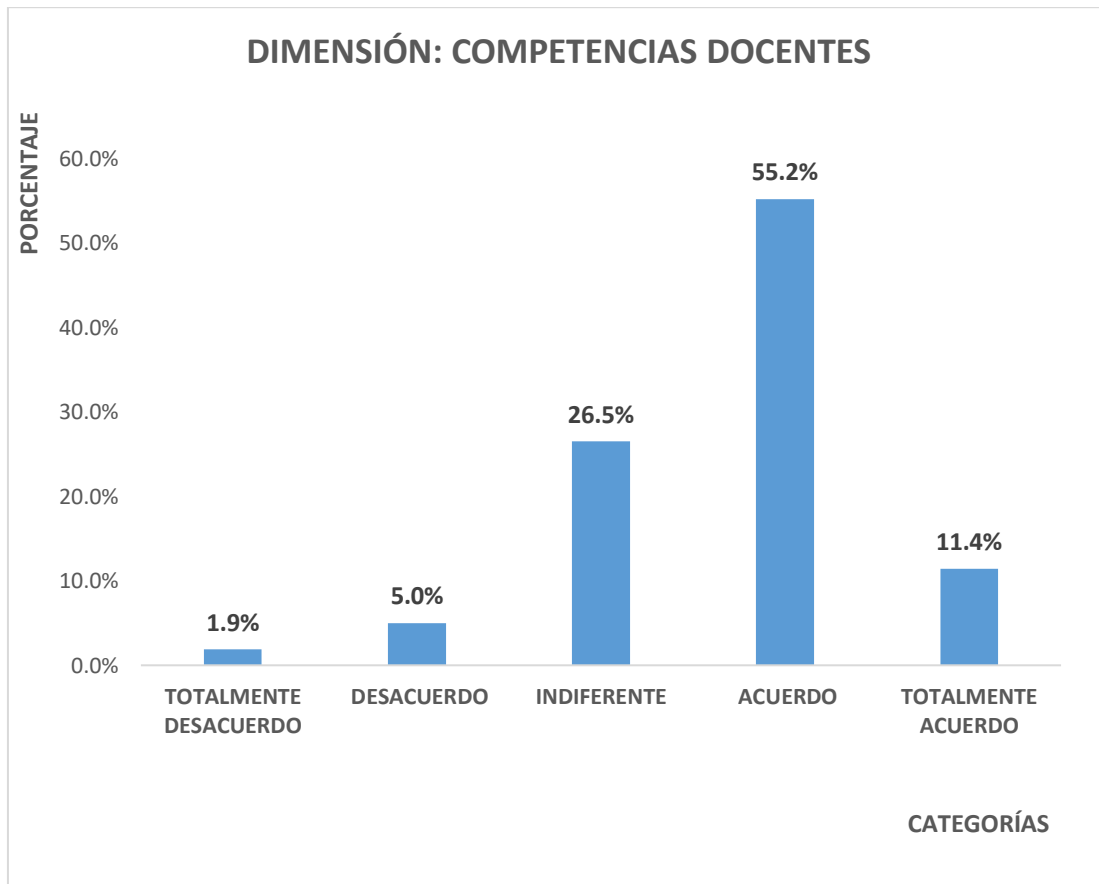
Tabla N° 04. Competencia docente.

CALIDAD DOCENTE													
DIMENSIÓN Nro. 04: COMPETENCIA DOCENTE													
No	ÍTEM	TOT.DES. (1)		DESACUERDO (2)		INDF (3)		DE ACUER. (4)		TOT.DE ACUER (5)		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%
22	Los profesores muestran conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	5	2.3	7	3.2	72	33.3	107	49.5	25	11.6	216	100
23	Los profesores tienen la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	3	1.4	4	1.9	80	37.0	110	50.9	19	8.8	216	100
24	Los profesores tienen experiencia adecuada en el área de estudio	3	1.4	3	1.4	60	27.8	132	61.1	18	8.3	216	100
25	Los profesores tienen la capacidad de plantear, controlar, organizar y tomar decisiones en el aula	3	1.4	10	4.6	60	27.8	98	45.4	45	20.8	216	100
26	Los profesores tienen la capacidad de trabajo en equipo	9	4.2	8	3.7	51	23.6	118	54.6	30	13.9	216	100
27	Los profesores tienen la habilidad para relacionar teoría y práctica	1	0.463	9	4.17	48	22.2	108	50	50	23.1	216	100
28	Los profesores son puntuales	10	4.63	48	22.2	56	25.9	90	41.7	12	5.6	216	100
29	Los profesores tienen la capacidad de análisis y síntesis en el desarrollo de la asignatura.	3	1.389	6	2.78	39	18.1	142	65.7	26	12.0	216	100
30	Los profesores tienen la capacidad de elegir los contenidos adecuados al programa de la asignatura	3	1.389	8	3.7	53	24.5	135	62.5	17	7.9	216	100
31	Los profesores tienen la habilidad para favorecer la participación	2	0.926	7	3.24	59	27.3	128	59.3	20	9.3	216	100
32	Los profesores tienen la habilidad para motivar y generar interés por la asignatura	4	1.852	8	3.7	52	24.1	143	66.2	9	4.2	216	100
Σ		46	21.3	118	54.6	630	292	1311	607	271	125.5	2376	1100
MEDIA ARITMÉTICA		4.18	1.9	10.7	5.0	57.3	26.5	119	55.2	24.6	11.4	216	100

Fuente: Cuestionario Calidad Docente (Anexo 01).

Elaboración: La investigadora.

GRÁFICO N°04.Competencia docente.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla y gráfico N° 04, se tiene que de los 216 encuestados respecto a la dimensión competencia docente; el 55,2% manifiestan que están de acuerdo con las competencias de sus docentes ; el 26,5% manifiestan una postura indiferente ya que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con las competencias del docente; el 11,4% manifiestan que están totalmente de acuerdo con la competencia docente; el 5,0% manifiestan que están en desacuerdo ; y finalmente un 1,9% manifiestan estar totalmente en desacuerdo, con la competencia docente.

Tal como se muestra en el gráfico. Los resultados observados muestran en promedio un nivel medio, en cuanto al desempeño de las competencias, ejercidas por el docente, continúa evidenciándose un porcentaje considerable de la muestra que no opina ni a favor ni en contra frente a la dimensión de la competencia docente.

4.1.2 Resultados de la variable estrategias de aprendizaje.

Se administró una escala tipo cuestionario, para obtener una visión en relación a las estrategias de aprendizaje, que utilizan los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huànuco-2016.

A continuación, se presentan los resultados en función a las cuatro dimensiones de esta variable.

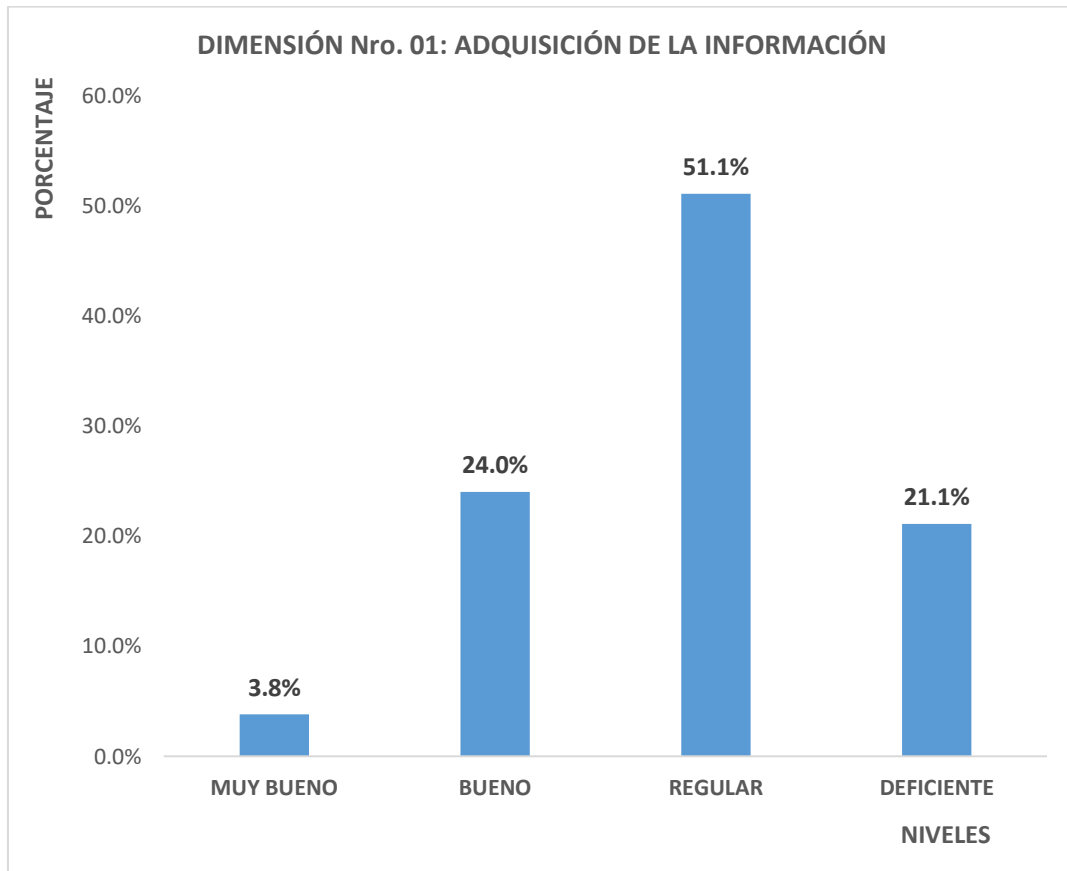
Tabla N° 05. Estrategias de adquisición de la información.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE											
DIMENSIÓN Nro. 01: ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN											
No	ÍTEM	MUY BUENO (1)		BUENO (2)		REGULAR (3)		DEFICIENTE (4)		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
1	Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.	3	1.4	81	37.5	90	41.7	42	19.4	216	100
2	Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	4	1.9	30	13.9	134	62.0	48	22.2	216	100
3	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	9	4.2	44	20.4	111	51.4	52	24.1	216	100
4	Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	11	5.1	21	9.7	156	72.2	28	13.0	216	100
5	Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.	7	3.2	67	31.0	80	37.0	62	28.7	216	100
6	Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	12	5.6	55	25.5	104	48.1	45	20.8	216	100
7	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	5	2.3	30	13.9	138	63.9	43	19.9	216	100
8	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.	6	2.8	68	31.5	88	40.7	54	25.0	216	100
9	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	14	6.5	63	29.2	105	48.6	34	15.7	216	100
10	Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	11	5.1	60	27.8	98	45.4	47	21.8	216	100
Σ		82	37.96	519	240	1104	511	455	211	2160	1000
MEDIA ARITMÉTICA		8.2	3.8	51.9	24	110	51.1	45.5	21.1	216	100

Fuente: Escala estrategias de aprendizaje. (Anexo 02).

Elaboración: La investigadora

GRÁFICO N°05. Estrategias de adquisición de la información.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla N° 05, se tiene que de los 216 encuestados respecto a la dimensión estrategias de adquisición de la información; el 51,1% califican dentro del nivel regular, en el uso de las estrategias de adquisición de la información; el 24,0% consideran que tienen un nivel bueno en las estrategias de adquisición de la información; el 21,1% califican como deficiente; y finalmente un 3,8% manifiestan que están en un nivel muy bueno en el uso de las estrategias de adquisición de la información. Tal como se muestra en la gráfica.

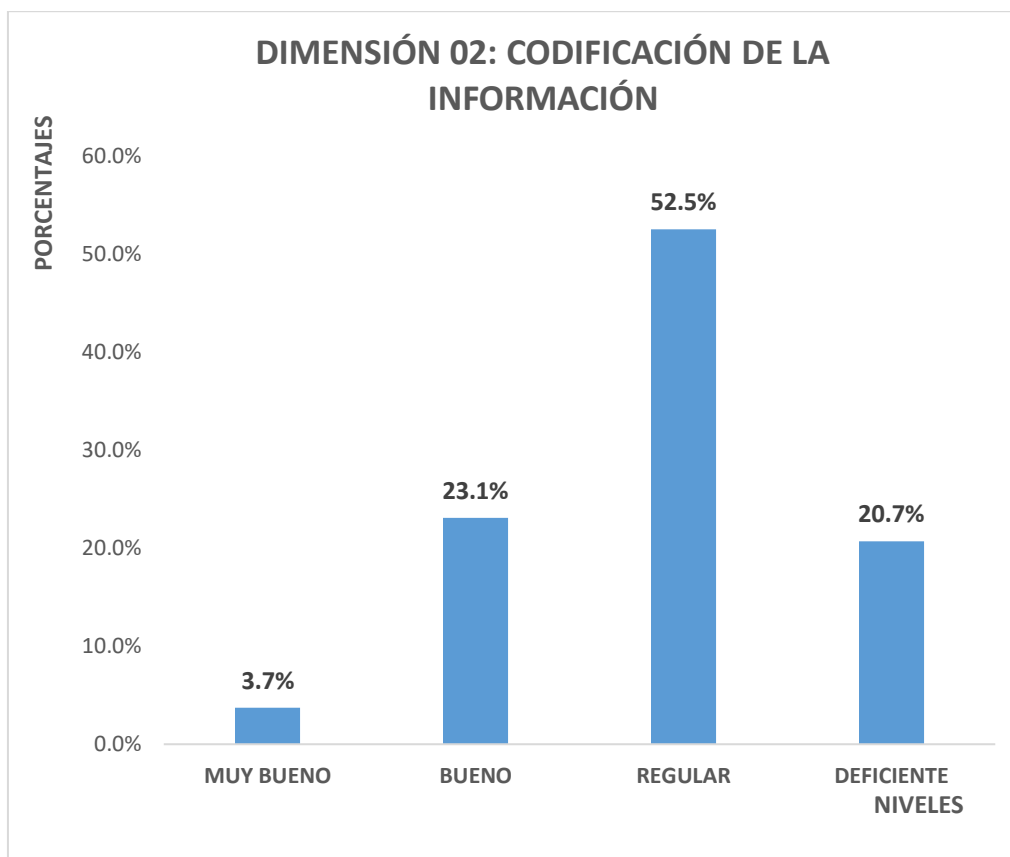
Tabla N° 06. Estrategias de codificación de la información.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE											
DIMENSIÓN Nro 02: CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN											
No	ÍTEM	MUY BUENO (1)		BUENO (2)		REGULAR (3)		DEFICIENTE (4)		TOTAL	
		f	%	f	%	F	%	f	%	F	%
11	Cuando estudio, hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	25	11.6	71	32.9	86	39.8	34	15.7	216	100
12	Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	7	3.2	45	20.8	126	58.3	38	17.6	216	100
13	Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.	2	0.9	58	26.9	139	64.4	17	7.9	216	100
14	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.	5	2.3	42	19.4	133	61.6	36	16.7	216	100
15	Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo.	5	2.3	87	40.3	96	44.4	28	13.0	216	100
16	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.	5	2.3	42	19.4	137	63.4	32	14.8	216	100
17	Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.	3	1.4	43	19.9	121	56.0	49	22.7	216	100
18	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.	5	2.3	46	21.3	90	41.7	75	34.7	216	100
19	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución. etc.	3	1.4	49	22.7	115	53.2	49	22.7	216	100
20	Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.	13	6.0	12	5.6	114	52.8	77	35.6	216	100
21	Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnia o conexiones artificiales (trucos tales como "acrósticos", "acrónimos" o siglas).	17	6.9	61	24.8	104	42.3	64	26.0	246	100
Σ		90	40.71	556	254	1261	578	499	227	2406	1100
MEDIA ARITMÉTICA		8.18	3.7	50.5	23.1	115	52.5	45.4	20.7	218.7	100

Fuente: Escala estrategias de aprendizaje. (Anexo 02).

Elaboración: La investigadora

GRÁFICO N°06. Estrategias de codificación de la información.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla N° 06, se tiene que de los 216 encuestados respecto a la dimensión estrategias de codificación de la información; el 52,5% califican dentro del nivel regular en el uso de las estrategias de codificación de la información; el 23,1% consideran que tienen un nivel bueno en las estrategias de codificación de la información; el 20,7% califican como deficiente; y finalmente un 3,7% manifiestan que están en un nivel muy bueno en el uso de las estrategias de codificación de la información. Tal como se muestra en la gráfica.

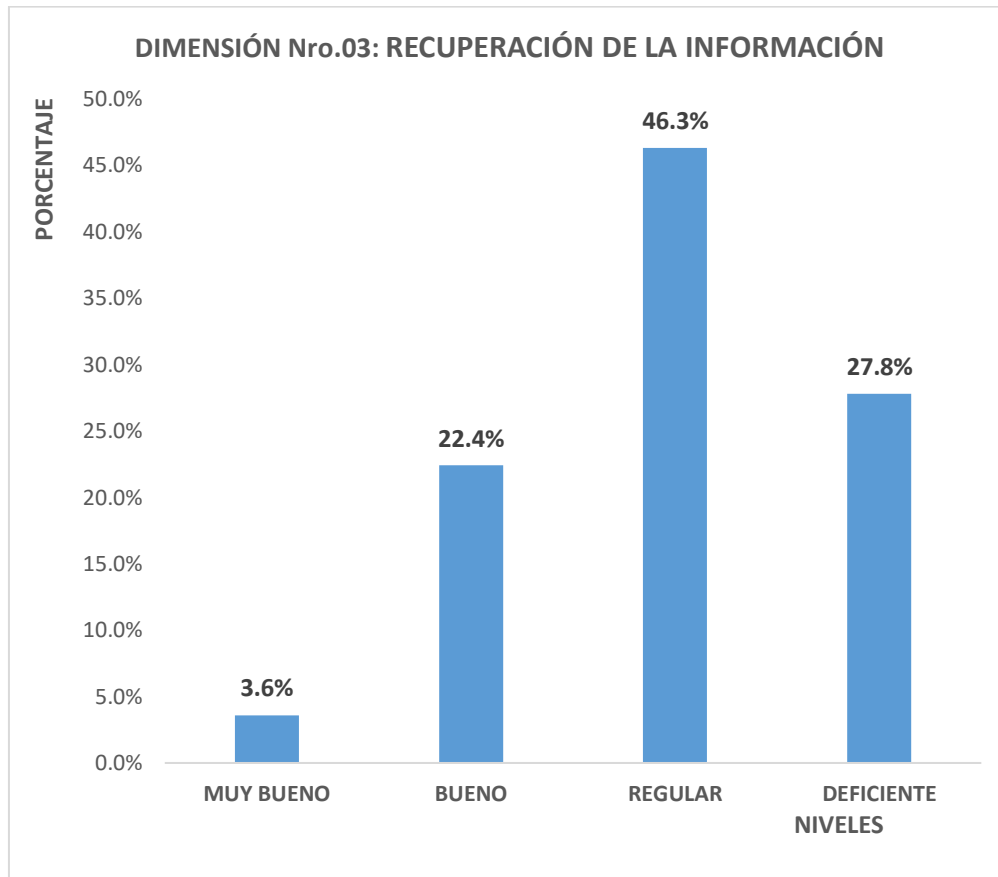
Tabla N° 07. Estrategias de recuperación de la información.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE											
DIMENSIÓN Nro. 03: RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN											
No	ÍTEM	MUY BUENO (1)		BUENO (2)		REGULAR (3)		DEFICIENTE (4)		TOTAL	
		f	%	f	%	F	%	F	%	F	%
22	Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	2	0.9	78	36.1	71	32.9	65	30.1	216	100
23	Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	6	2.8	53	24.5	117	54.2	40	18.5	216	100
24	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	3	1.4	63	29.2	90	41.7	60	27.8	216	100
25	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas...mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	12	5.6	24	11.1	152	70.4	28	13.0	216	100
26	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	13	6.0	48	22.2	93	43.1	62	28.7	216	100
27	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	12	5.6	27	12.5	114	52.8	63	29.2	216	100
28	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	5	2.3	51	23.6	82	38.0	78	36.1	216	100
29	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	10	4.6	50	23.1	106	49.1	50	23.1	216	100
30	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	3	1.4	37	17.1	101	46.8	75	34.7	216	100
31	Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	11	5.1	53	24.5	73	33.8	79	36.6	216	100
Σ		77	35.65	484	224	999	463	600	278	2160	1000
MEDIA ARITMÉTICA		7.7	3.6	48.4	22.4	99.9	46.3	60	27.8	216	100

Fuente: Escala estrategias de aprendizaje. (Anexo 02).

Elaboración: La investigadora

GRÁFICO N°07. Estrategias de recuperación de la información.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla N° 07, se tiene que de los 216 encuestados respecto a la dimensión estrategias de recuperación de la información; el 46,3% califican dentro del nivel regular en el uso de las estrategias de recuperación de la información; el 22,4% consideran que tienen un nivel bueno en las estrategias de recuperación de la información; el 27,8% califican como deficiente; y finalmente un 3,6% manifiestan que están en un nivel muy bueno en el uso de las estrategias de recuperación de la información. Tal como se muestra en la gráfica.

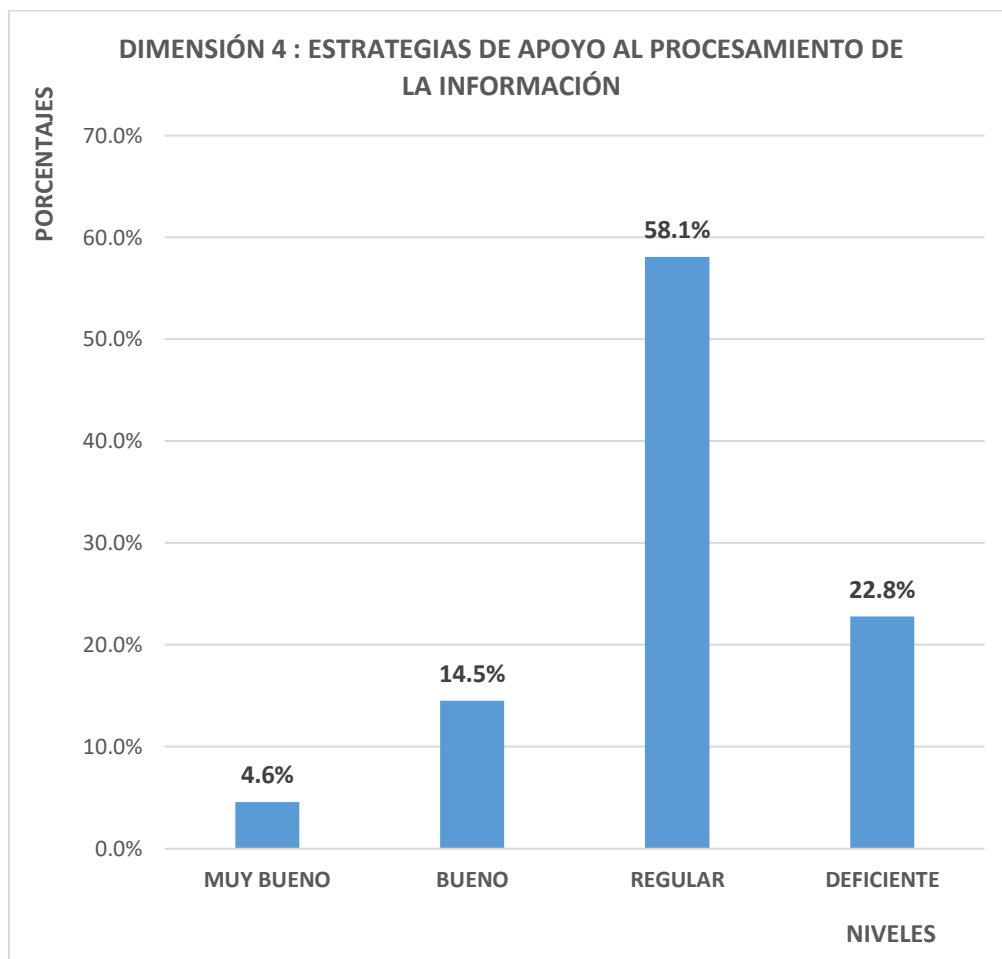
Tabla N° 08. Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE											
DIMENSIÓN Nro. 04: APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN											
No	ÍTEM	MUY BUENO (1)		BUENO (2)		REGULAR. (3)		DEFICIENTE (4)		TOTAL	
		F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
32	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)	11	5.1	45	20.8	129	59.7	31	14.4	216	100
33	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	11	5.1	13	6.0	133	61.6	59	27.3	216	100
34	He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.	13	6.0	44	20.4	103	47.7	56	25.9	216	100
35	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.	5	2.3	31	14.4	129	59.7	51	23.6	216	100
36	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir si son eficaces.	4	1.9	43	20.9	115	55.8	44	21.4	206	100
37	Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.	15	6.9	23	10.6	127	58.8	51	23.6	216	100
38	Procuró que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	11	5.1	34	15.7	142	65.7	29	13.4	216	100
39	Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo del que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	13	6.0	53	24.5	104	48.1	46	21.3	216	100
40	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	4	1.9	36	16.7	136	63.0	40	18.5	216	100
41	Me dirijo a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	6	2.8	28	13.0	141	65.3	41	19.0	216	100
42	Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.	14	6.5	13	6.0	125	57.9	64	29.6	216	100
43	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	13	6.0	10	4.6	117	54.2	76	35.2	216	100
Σ		120	55.65	373	174	1501	697	588	273	2582	1200
MEDIA ARITMÉTICA		10	4.6	31.1	14.5	125	58.1	49	22.8	397.2	100

Fuente: Escala estrategias de aprendizaje. (Anexo 02).

Elaboración: La investigadora

GRÁFICO N°08. Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

Como se observa en la tabla N° 08, se tiene que de los 216 encuestados, respecto a la dimensión estrategias de apoyo al procesamiento de la información; el 58,1% califican dentro del nivel regular, en el uso de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información; el 22,8% consideran que tienen un nivel deficiente en las estrategias de apoyo al procesamiento de la información; el 14,5% califican como bueno; y finalmente un 4,6% manifiestan que están en un nivel muy bueno, en el uso de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información.

Tal como se muestra en la gráfica.

4.2 ANÁLISIS INFERENCIAL.

4.2.1 Relación entre la CALIDAD DOCENTE y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

PRUEBA DEL COEFICIENTE DE CORRELACION DE K. PEARSON

SUPUESTO DE NORMALIDAD.

Tabla N° 09. Resumen de procesamiento de casos calidad docente y estrategias de aprendizaje.

VARIABLES A CORRELACIONAR	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CALIDAD DOCENTE	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%
	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%

Tabla N°10.

Estadísticos descriptivos de las estrategias de aprendizaje y calidad docente.

VARIABLES Y ESTADIGRAFOS		Estadístico	Error estándar	
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Media	1,98	,055	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	1,87	
		Límite superior	2,09	
	Media recortada al 5%	1,92		
	Mediana	2,00		
	Varianza	,660		
	Desviación estándar	,812		
	Mínimo	1		
	Máximo	4		
	Rango	3		
	Rango Inter cuartil	1		
	Asimetría	,664	,166	
	Curtosis	,155	,330	
	CALIDAD DOCENTE	Media	1,46	,038
95% de intervalo de confianza para la media		Límite inferior	1,39	
		Límite superior	1,54	
Media recortada al 5%		1,43		
Mediana		1,00		
Varianza		,306		
Desviación estándar		,553		
Mínimo		1		
Máximo		5		
Rango		4		
Rango Inter cuartil		1		
Asimetría		,648	,166	
Curtosis		-,665	,330	

Tabla N° 11. Pruebas de normalidad de las estrategias de aprendizaje y calidad docente.

VARIABLES A PROBAR	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	GI	Sig.	Estadístico	GI	Sig.
Estrategias de aprendizaje	,283	216	,000	,826	216	,000
Calidad docente	,364	216	,000	,688	216	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Sometido a la prueba de Kolmogórov-Smirnov los datos (N > 50); indican Normalidad al contrastarse el “p-valor” al “nivel de significación” esperado en ambos casos de las dos variables a correlacionar.

SUPUESTO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON.

Tabla N° 12. Correlaciones entre calidad docente y estrategias de aprendizaje.

VARIABLES A CORRELACIONAR		CALIDAD DOCENTE	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
CALIDAD DOCENTE	Correlación de Pearson	1	,524**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	216	216
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Correlación de Pearson	,524**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	216	216

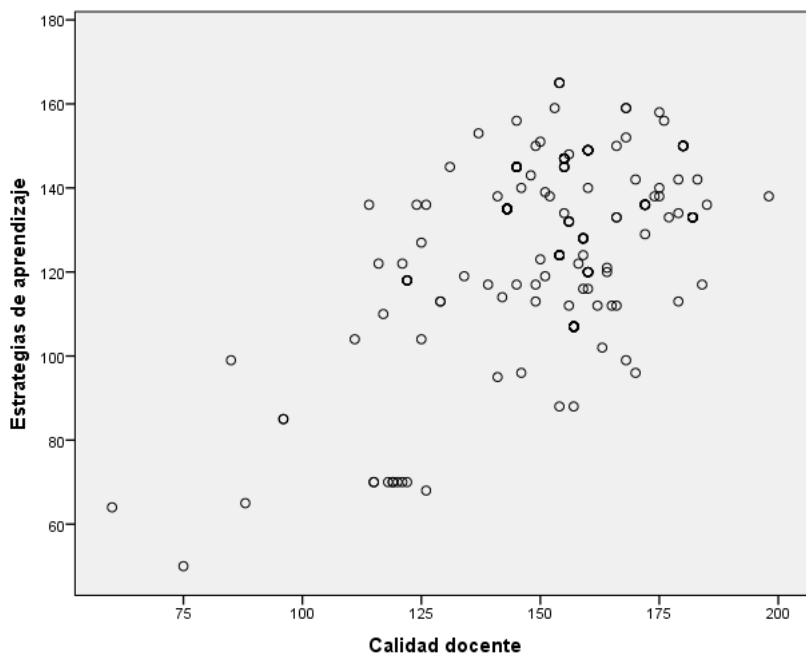
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El Coeficiente de Correlación es 0,524 equivalente a 52.4%, es de orientación positiva, directamente proporcional.

El “p-valor” es 0,000

El Nivel de Significación (α) es 0.05 equivalente a 5% por lo tanto un nivel de confianza del 95%.

**GRÁFICO N°09: DISPERSIÓN DE PUNTOS DE LA CORRELACIÓN
ENTRE CALIDAD DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**



CRITERIOS DE DECISIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS.

El dato obtenido como coeficiente de correlación es es 0,524 ubicándose en el estrato:
 $r = [0,4 \text{ a } 0,69]$ Correlación positiva moderada.

Por su orientación, es una correlación positiva moderada, es decir las variables: *Calidad Docente* y *Estrategias de Aprendizaje*, son directamente proporcionales, cuando una de ellas asciende la otra también asciende en la misma magnitud y caso contrario cuando una de ellas desciende, la otra también desciende. Por lo que queda demostrado, que existe una correlación directa y significativa entre las variables: Calidad docente y estrategias de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la significación estadística; se tiene que:

“p-valor” < “El Nivel de Significación (α)”

0,000 < 0,05

Por lo tanto:

Se acepta la Ha: “Existe relación significativa, entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016” y **se rechaza la Ho:** No existe, relación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

4.2.2 Relación entre la PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA y ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

PRUEBA DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON

SUPUESTO DE NORMALIDAD.

Tabla N° 13. Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de **planificación de la enseñanza y estrategias de adquisición de la información.**

VARIABLES A PROBAR	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%
ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%

Tabla N° 14. Pruebas de normalidad de las dimensiones de **planificación de la enseñanza y estrategias de adquisición de la información.**

VARIABLES A PROBAR	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	G1	Sig.	Estadístico	G1	Sig.
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	,107	216	,000	,964	216	,000
ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	,105	216	,000	,963	216	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors.

Sometido a la prueba de Kolmogórov-Smirnov los datos (N>50); indican Normalidad al contrastarse el “p-valor” al “nivel de significación” en ambos casos de las dos variables a correlacionar.

SUPUESTO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON.

Tabla N°15. Correlaciones de las dimensiones de **planificación de la enseñanza y estrategias de adquisición de la información.**

VARIABLES A CORRELACIONAR		PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Correlación de Pearson	1	,572**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	216	216
ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN	Correlación de Pearson	,572**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	216	216

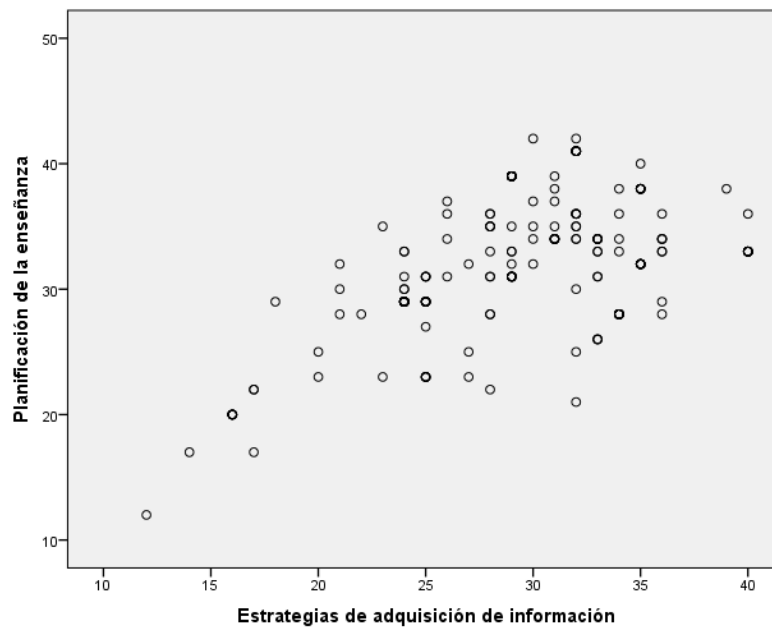
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El Coeficiente de Correlación es 0,572 es de orientación positiva es decir directamente proporcionales.

El “p-valor” es 0,000

El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% por lo tanto un nivel de confianza del 95%.

GRÁFICO N°10: DISPERSIÓN DE PUNTOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN



CRITERIOS DE DECISIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS

El dato obtenido como coeficiente de correlación es es 0,572 o 57,2% ubicándose en el estrato: $r = [0,4 \text{ a } 0,69]$ Correlación positiva moderada.

Por su orientación, es una correlación positiva moderada, es decir las variables: *Planificación de la Enseñanza y Estrategias de adquisición de la información*, son directamente proporcionales, es decir cuando una de ellas asciende, la otra también asciende en la misma magnitud y caso contrario cuando una de ellas desciende, la otra también desciende.

Desde el punto de vista de la significación estadística; se tiene que:

$$\text{“p-valor”} < \text{“El Nivel de Significación } (\alpha)\text{”}$$

$$0,000 < 0,05$$

Por lo tanto:

Se acepta la H_{a1} : “Existe correlación significativa, entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016”.

Se rechaza la H_{o1} : No existe correlación significativa, entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

De este modo queda probado estadísticamente la correlación entre ambas variables.

4.2.3 Relación entre la METODOLOGÍA USADA POR EL DOCENTE y ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

**PRUEBA DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON
SUPUESTO DE NORMALIDAD**

Tabla N°16. Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de metodología docente y estrategias de codificación de información.

VARIABLES A PROBAR	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
METODOLOGÍA DOCENTE	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%

Tabla N° 17. Pruebas de normalidad de las dimensiones de metodología docente y estrategias de codificación de información.

VARIABLES A PROBAR	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
METODOLOGÍA DOCENTE	,209	216	,000	,937	216	,000
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	,120	216	,000	,972	216	,000

Corrección de significación de Lilliefors

Sometido a la prueba de Kolmogórov-Smirnov los datos por ser $N > 50$; indican Normalidad al contrastarse el “p-valor” al “nivel de significación” en ambos casos de las dos variables a correlacionar.

SUPUESTO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON.

Tabla N°18. Correlaciones de las dimensiones de metodología docente y estrategias de codificación de información.

VARIABLES A CORRELACIONAR		Metodología docente	Estrategias de codificación de Información
METODOLOGÍA DOCENTE	Correlación de Pearson	1	,322**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	216	216
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN	Correlación de Pearson	,322**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	216	216

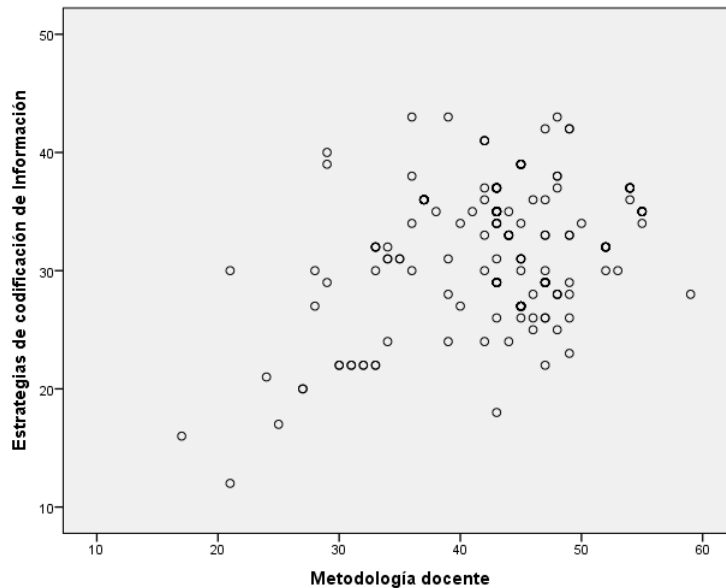
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El Coeficiente de Correlación es 0,322 equivalente a 32,2%, es de orientación positiva es decir directamente proporcionales.

El “p-valor” es 0,000

El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% por lo tanto un nivel de confianza del 95%.

**GRÁFICO N° 11: DISPERSIÓN DE PUNTOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE
METODOLOGÍA DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE LA
INFORMACIÓN**



CRITERIOS DE DECISIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS

El dato obtenido como coeficiente de correlación es es 0,322 ubicándose en el estrato:

$r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Correlación positiva baja.

Por su orientación, es una correlación positiva baja, es decir las variables: *Metodología Docente* y *Estrategias de codificación de la información* son directamente proporcionales, es decir cuando una de ellas asciende la otra también asciende en la misma magnitud y caso contrario cuando una de ellas desciende, la otra también desciende.

Desde el punto de vista de la significación estadística; se tiene que:

“p-valor” < “El Nivel de Significación (α)”

0,000 < 0,05

Por lo tanto:

Se acepta la H_{a2} “Existe correlación significativa, entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.”

Se rechaza la H_{o2} “No existe correlación significativa, entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.”

4.2.4 Relación entre la EVALUACIÓN USADA POR EL DOCENTE y ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

**PRUEBA DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON
SUPUESTO DE NORMALIDAD.**

Tabla N.º 19. Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de evaluación docente y estrategias de recuperación de la información.

VARIABLES A PROBAR	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
EVALUACIÓN DOCENTE.	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%

Tabla N.º 20. Pruebas de normalidad de las dimensiones de **evaluación docente y estrategias de recuperación de la información.**

VARIABLES A PROBAR	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
EVALUACIÓN	,199	216	,000	,892	216	,000
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	,126	216	,000	,939	216	,000

Corrección de significación de Lilliefors.

Sometido a la prueba de Kolmogórov-Smirnov los datos por ser $N > 50$; indican Normalidad al contrastarse el “p-valor” al “nivel de significación” en ambos casos de las dos variables a correlacionar.

SUPUESTO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON

Tabla N.º 21. Correlaciones de las dimensiones de **evaluación docente** y **estrategias de recuperación de la información.**

VARIABLES A CORRELACIONAR		Evaluación Docente	Estrategias de recuperación de información
EVALUACIÓN DOCENTE	Correlación de Pearson	1	,263**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	216	216
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN	Correlación de Pearson	,263**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	216	216

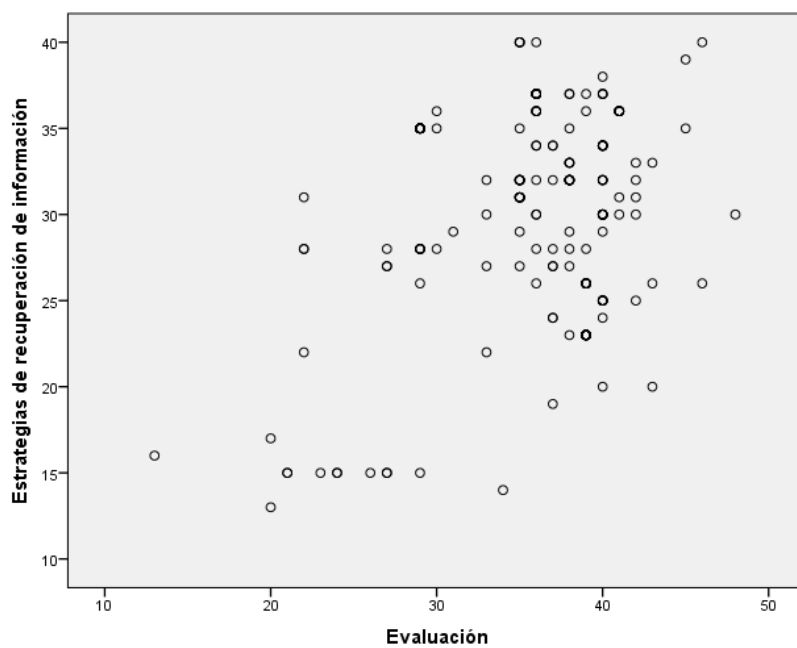
** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El Coeficiente de Correlación es 0,263 equivalente a 26.3%, es de orientación positiva es decir directamente proporcionales.

El “p-valor” es 0,000

El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% por lo tanto un nivel de confianza del 95%.

GRÁFICO N°12: DISPERSIÓN DE PUNTOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN.



CRITERIOS DE DECISIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS

El dato obtenido como coeficiente de correlación es es 0,263 ubicándose en el estrato:

$r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Correlación positiva baja.

Por su orientación es una correlación positiva baja, es decir las variables: *Evaluación Docente* y *Estrategias de recuperación de la información* son directamente proporcionales, es decir cuando una de ellas asciende la otra también asciende en la misma magnitud y caso contrario cuando una de ellas desciende, la otra también desciende.

Desde el punto de vista de la significación estadística; se tiene que:

“p-valor” < “El Nivel de Significación (α)”

0,000 < 0,05

Por lo tanto:

Se acepta la H_{a3} : Existe correlación significativa, entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

Se rechaza la H_{03} : NO existe correlación significativa, entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

4.2.5 Relación entre la COMPETENCIA DEL DOCENTE y ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

**PRUEBA DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON
SUPUESTO DE NORMALIDAD.**

Tabla N.º 22. Resumen de procesamiento de casos de las dimensiones de **competencia docente y estrategias de apoyo al procesamiento de la información.**

VARIABLES A PROBAR	Casos					
	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
COMPETENCIA DOCENTE	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	216	100,0%	0	0,0%	216	100,0%

Tabla N.º 23. Pruebas de normalidad de las dimensiones de **competencia docente y estrategias de apoyo al procesamiento de la información.**

VARIABLES A PROBAR	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
COMPETENCIA DOCENTE	,187	216	,000	,913	216	,000
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	,192	216	,000	,888	216	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Sometido a la prueba de Kolmogórov-Smirnov los datos por ser $N > 50$; indican Normalidad al contrastarse el “p-valor” al “nivel de significación” en ambos casos de las dos variables a correlacionar.

SUPUESTO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE K. PEARSON

Tabla N°24. Correlaciones de las dimensiones de competencia docente y estrategias de apoyo al procesamiento de la información.

VARIABLES A CORRELACIONAR		Competencia docente	Estrategias de apoyo al procesamiento de la información
COMPETENCIA DOCENTE	Correlación de Pearson	1	,315**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	216	216
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	Correlación de Pearson	,315**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	216	216

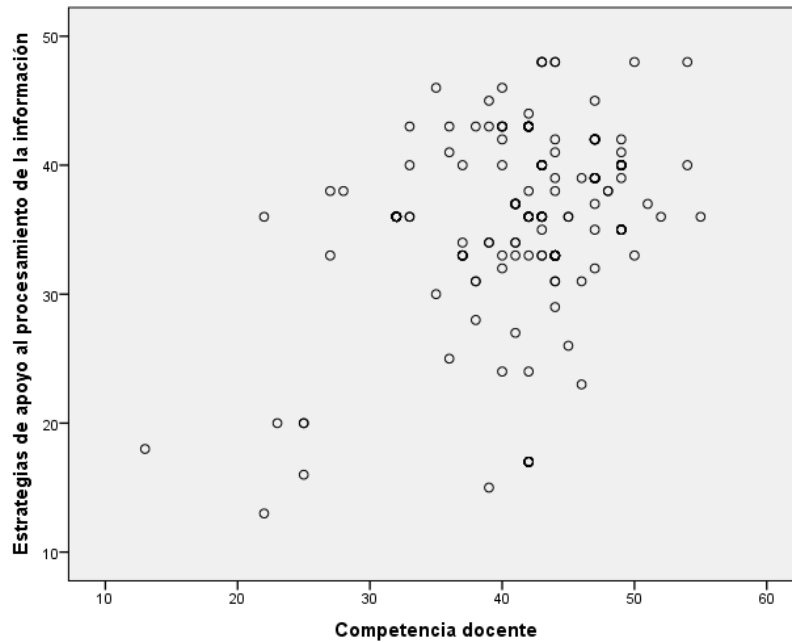
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

El Coeficiente de Correlación es 0,315 equivalente a 31.5%, es de orientación positiva es decir directamente proporcionales.

El “p-valor” es 0,000

El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% por lo tanto un nivel de confianza del 95%.

**GRÁFICO N° 13: DISPERSIÓN DE PUNTOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE
COMPETENCIA DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA
INFORMACIÓN.**



CRITERIOS DE DECISIÓN FRENTE A LOS RESULTADOS

El dato obtenido como coeficiente de correlación es es 0,315 ubicándose en el estrato:

$r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Correlación positiva baja.

Por su orientación es una correlación positiva baja, es decir las variables: *Competencia Docente* y *Estrategias de apoyo y procesamiento de la información* son directamente proporcionales, es decir cuando una de ellas asciende la otra también asciende en la misma magnitud y caso contrario cuando una de ellas desciende, la otra también desciende.

Desde el punto de vista de la significación estadística; se tiene que:

“p-valor” < “El Nivel de Significación (α)”

0,000 < 0,05

Por lo tanto:

Se acepta la H_{a4} : Existe correlación significativa, entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

Se rechaza la H_{04} : No existe correlación significativa, entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

5 CAPÍTULO V DISCUSIONES DE RESULTADOS

5.1 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS.

En concordancia con el objetivo general y la hipótesis general, se logró determinar que sí existe relación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016, quedó demostrado nuestra hipótesis a través de la prueba de correlación de r de Pearson, donde se determinó el Coeficiente de Correlación de 0,524 equivalente a 52.4%, de orientación positiva, directamente proporcional entre las variables: Calidad docente y estrategias de aprendizaje.

Ubicándose en el estrato: $r = [0,4 \text{ a } 0,69]$ Correlación positiva moderada. Con una significación estadística; “p-valor” < “El Nivel de Significación (α)” (Tabla N°12).

Asimismo, frente a la correlación entre las dimensiones de planificación de la enseñanza y las estrategias de adquisición de la información, se comprobó que sí existe correlación significativa,

en ambas dimensiones obteniendo como coeficiente de correlación 0,572 o 57,2% ubicándose en el estrato: $r = [0,4 \text{ a } 0,69]$ con una Correlación positiva moderada, es decir son directamente proporcionales, (Tabla N°07). En promedio el 47.2% de las opiniones de los estudiantes determinaron estar de acuerdo con la planificación de la enseñanza, encontrándose en un nivel medio de aceptación y en relación a las estrategias de adquisición de información el 51.1% califica encontrarse dentro de un nivel regular.(Tablas N°01 y 05) En cuanto a la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, se determinó que existe correlación positiva baja, en ambas dimensiones obteniendo como coeficiente de correlación 0,322 equivalente a 32,2%, ubicándose en el estrato: $r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Correlación positiva baja. Siendo a la vez directamente proporcionales. (Tabla N°18). En promedio el 55.4% opina estar de acuerdo con la metodología docente, encontrándose en un nivel medio y en relación a las estrategias de codificación de la información el 52.5% califica dentro de un nivel regular. (Tablas N°02 y 06)

El estudio de las variables de calidad docente, frente a las estrategias de aprendizaje y sus dimensiones de planificación de la enseñanza en relación a las estrategias de adquisición de la información ,así como también las dimensiones de metodología docente y las estrategias de codificación de la información, dejan en evidencia la estrecha correlación positiva moderada en ambas, la reflexión queda expuesta a las autoridades de la Facultad de Educación para optimizar los componentes de la calidad docente ya que si ésta mejora, se verá inmediatamente evidenciado en el correcto uso de las estrategias de aprendizaje de los alumnos, cabe resaltar que las actividades de planificación de la enseñanza y la metodología, utilizada por parte de los docentes de esta casa universitaria, han demostrado también una correlación positiva moderada en el uso de las estrategias de adquisición y codificación de la información por parte de los alumno, esto exige tomar una decisión urgente y acertada, con el propósito de mantener y elevar el desarrollo de las

actividades académicas, cuyos resultados se traduzcan en el mejoramiento sostenido de la calidad docente y conlleve a una formación profesional óptima de los alumnos, en cuanto al manejo de sus estrategias de aprendizaje.

En las dimensiones de evaluación docente y estrategias de recuperación de la información, se estableció que existe una correlación positiva baja, obteniendo como coeficiente de correlación 0,263 equivalente a 26.3%, ubicándose en el estrato: $r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Son directamente proporcionales, existe una correlación positiva, pero de baja intensidad, por lo que si la evaluación docente asciende provocará el mismo efecto en las estrategias de recuperación de la información. (Tabla N°21). En promedio el 50.9% de las opiniones de los estudiantes manifiestan estar de acuerdo con la evaluación que utiliza el docente, encontrándose en un nivel medio y en relación a las estrategias de recuperación de la información el 46.3% califican dentro de un nivel regular. (Tablas N°03 y 07)

Frente a la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, se estimó, que existe correlación positiva baja, son directamente proporcionales, es decir cuando una de ellas asciende la otra también asciende en la misma magnitud y caso contrario cuando una de ellas desciende, la otra también desciende. El Coeficiente de Correlación obtenido es de 0,315 equivalente a 31.5%, ubicándose en el estrato: $r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Correlación positiva baja. (Tabla N°24).

En promedio el 55.2% de los estudiantes, manifiestan estar de acuerdo con la competencia docente encontrándose en un nivel medio y en relación a las estrategias de apoyo al procesamiento de la información el 58.1% califica dentro de un nivel regular. (Tablas N°04 y 08).

Los resultados del estudio de las dimensiones de evaluación docente frente a las estrategias de recuperación de la información y la relación entre la competencia docente y las estrategias de

apoyo al procesamiento de la información, evidenciaron una correlación positiva baja, si bien es cierto la correlación positiva es significativa, es de menor magnitud el descenso o aumento de una de ellas se verá estrechamente relacionado con la otra dimensión, la evaluación ejercida por el docente y la ejecución propia de su competencia como docente, se relaciona con el manejo de las estrategias de recuperación de la información y apoyo al procesamiento de la información ejercida por los estudiantes ,es propicio que los docentes y autoridades implementen un sistema de monitoreo y control sistematizado para observar y evaluar constantemente, el avance en cuanto a la evaluación y la competencia docente por parte de sus educadores ,asimismo la relación con el manejo de las estrategias de recuperación y apoyo al procesamiento de la información de sus alumnos en toda la carrera profesional.

Nuestros resultados evidencian un nivel regular en el uso de las estrategias de aprendizaje mientras que la calidad docente se encuentra en un nivel medio. Existen brechas que deben ser superadas para alcanzar los estándares de calidad, así mismo un porcentaje considerable de la muestra analizada se muestra indiferente frente a las dimensiones que determinan la calidad docente.

Al respecto nuestros resultados son corroborados por varias investigaciones como por ejemplo los de Maldonado (2012), quien, gracias al modelo de regresión lineal simple, concluyó que, según la percepción de los estudiantes, existe una correlación estadísticamente significativa entre la percepción del desempeño docente y el aprendizaje.

González, Montenegro, López, Munita y Collao (2011), realizaron una investigación bajo la pregunta de ¿Cómo se relaciona la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con la docencia de sus profesores? donde al analizar las asociaciones entre estas variables, se encontraron que los

estudiantes universitarios, abordan su aprendizaje en forma profunda y además perciben en forma satisfactoria el contexto cuando los docentes ejercen sus prácticas con cambio conceptual.

Elias y Sánchez (2014), demostraron que las acciones de aprendizaje están influidas tanto por el contexto como por la orientación profesional de los estudios, es decir la percepción de la mejora de la calidad de la docencia produce un aumento significativo de las acciones de aprendizaje profundo.

Textualmente, Coll y Miras, (1993, p. 23) conciben “que las construcciones del estudiante son también un componente conciliador de principal relevancia entre la influencia educativa que desempeña el profesor, los contenidos u objetos escolares, y los resultados en el aprendizaje”.

Buron (1996) afirma que para que cada estudiante ponga en praxis las estrategias de aprendizaje, antes debe conocerla y en qué momento usarla, la ayuda del docente es fundamental para contribuir con estos conocimientos.

“Una docencia de calidad en el campo universitario, entonces, implica que el educador esté frecuentemente recapacitando y modificando sus estrategias de enseñanza, desvinculándose de un papel basado a la transferencia acrítica de conocimientos y por lo contrario orientando hacia la guía y concepción de entornos formativos donde los alumnos sean aptos de instaurar individualmente sus aprendizajes, modificando las estrategias metodológicas e individualizando la docencia en base a las particularidades de sus estudiantes” (Mundina, Pombo y Ruiz, 2005, p. 12).

Por otra parte, Cataldi y Lage (2004) encontraron cinco aspectos que muestran perspectivas deseables en sus docentes y son: que fueran justos, pacientes, claros en sus explicaciones, que justificaran reiteradas veces según sea necesario y que se interesaran por el alumnado.

Asimismo, investigadores como Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), valoraron del alumnado, ciertas cualidades de los docentes universitarios como una postura de tolerancia y abierta, la capacidad en su área, un óptimo intercambio de mensajes y que las disciplinas se planifiquen favorablemente.

Todas estas particularidades que involucran a la calidad docente, posiblemente se relacionen con el aprendizaje de los educandos universitarios, específicamente con el uso adecuado de estas estrategias.

Por último, la investigación realizada no está exenta de limitaciones. En primer lugar, estas limitaciones, se deben al diseño transversal del estudio que no permitió presentar explicaciones causales, sino asociaciones, pero permite generar preguntas hacia la causalidad para futuros estudios, como por ejemplo ¿Cuál es la influencia de la calidad docente en la utilización de las estrategias de aprendizaje?

5.2 NUEVOS PLANTEAMIENTOS.

Como nuevos planteamientos de estudio, consideramos el abordaje de la incidencia en el aprendizaje de los alumnos a través del manejo de estrategias y técnicas por parte del profesor y a través de la enseñanza de técnicas y estrategias a los alumnos. Asimismo, la enseñanza de estrategias de aprendizaje a los alumnos, para que mejoren el procesamiento de las informaciones que reciben de la enseñanza, de los libros de texto u otras fuentes.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación, tienen mucho que aportar en cómo se organiza y monitorea la labor docente, en los claustros universitarios con el fin de que los estudiantes aborden sus aprendizajes de manera más satisfactoria; asimismo, a quienes formulan políticas educativas, esta investigación proporciona datos concretos acerca de la realidad de la calidad docente y las estrategias de aprendizajes de sus principales involucrados, los estudiantes.

A fin de mejorar la calidad docente, se debe propiciar políticas de capacitación y actualización docente, el cual repercuta de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar más en la formación ética de los docentes para alcanzar la calidad.

Además, nuestro estudio solo levantó información de estudiantes de cuarto año de estudios superiores. Futuras investigaciones podrían analizar experiencias relativamente distintas, como las de los alumnos de primero a quinto año de estudios e incluso de otras facultades dentro de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

Se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Se ha llegado a determinar la existencia de correlación significativa, entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016, alcanzando el puntaje de 0,524 o 52,4% ubicándose en el estrato: $r = [0,4 \text{ a } 0,69]$ Correlación positiva moderada, probándose la significación estadística bilateral, por lo que se acepta H_a y se rechaza la H_o .
2. Se ha estimado la existencia de correlación significativa, entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016, el coeficiente de correlación encontrado es de 0,572 equivalente a 57.2%, de orientación positiva moderada, es decir directamente proporcional. El “p-valor” es 0,000. El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% a un nivel de confianza

del 95%, se acepta la H_{a1} y se rechaza la H_{o1} . En promedio de 47.2% de las opiniones de los estudiantes determinaron estar de acuerdo con la planificación de la enseñanza, encontrándose en un nivel medio y en relación a las estrategias de adquisición de información el 51.1% califica encontrarse dentro de un nivel regular.

3. Se ha logrado establecer la existencia de correlación significativa, entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016. El coeficiente de correlación encontrado es de 0,322 equivalente a 32,2%, $r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Correlación positiva baja, es de orientación positiva, es decir directamente proporcional. El “p-valor” es 0,000. El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% a un nivel de confianza del 95% hace que se acepte la H_{a3} y se rechace la H_{o3} .

En promedio el 55.4% opina estar de acuerdo con la metodología docente encontrándose en un nivel medio de aceptación y en relación a las estrategias de codificación de la información el 52.5% califica dentro de un nivel regular.

4. Se logrado estimar la existencia de correlación significativa, entre evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

El Coeficiente de Correlación es 0,263 equivalente a 26.3%, $r = [0,2 \text{ a } 0,39]$: Correlación positiva baja, es de orientación positiva es decir directamente proporcional. El “p-valor” es 0,000 El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% a un nivel de confianza del 95%, hace que se acepte la H_{a4} y se rechace la H_{o4} .

En promedio el 50.9% de las opiniones de los estudiantes, manifiestan estar de acuerdo con la evaluación que utiliza el docente encontrándose en un nivel medio y en relación a

las estrategias de recuperación de la información el 46.3% califican dentro de un nivel regular.

5. Se ha logrado estimar la existencia de correlación significativa, entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016. El Coeficiente de Correlación es 0,315 equivalente a 31.5%, $r = [0,2$ a $0,39]$: Correlación positiva baja, es de orientación positiva directamente proporcional. El “p-valor” es 0,000 y El Nivel de Significación (α) es 0.05 o equivalente a 5% con un nivel de confianza del 95% por lo tanto se acepta la H_{a4} y se rechaza la H_{o4} .

En promedio el 55.2% de los estudiantes manifiestan estar de acuerdo con la competencia docente encontrándose en un nivel medio de aceptación y en relación a las estrategias de apoyo al procesamiento de la información el 58.1% califica dentro de un nivel regular.

6.2 RECOMENDACIONES

Se sugiere lo siguiente:

- Continuar estudiando, en el nivel de investigación explicativa, para evaluar la causalidad de la variable calidad docente.
- Realizar evaluación de la calidad docente, en forma periódica mediante un equipo de expertos.
- Favorecer, un clima adecuado para la generación de las estrategias de aprendizaje, en los alumnos universitarios, desde el inicio de la carrera profesional.
- Incluir en los criterios de evaluación docente y en la marcha de certificación y acreditación, lo encontrado sobre la calidad docente; así existirá mejor fundamento pedagógico y no sólo administrativo.
- Incidir en futuras investigaciones, en cuanto a la formación ética de los docentes como parte del proceso de calidad.
- Reunir pruebas de las estrategias de aprendizaje, mostradas por los estudiantes de estos profesores que orienten por encima de las calificaciones.
- Replicar la presente investigación, en otras facultades de la Universidad por el responsable del presente trabajo de investigación o por otros investigadores; y así conseguir una mayor confiabilidad y viabilidad en sus resultados y conclusiones.
- Evaluar anualmente, el perfil de ingreso de los estudiantes, a fin de diagnosticar, hacer seguimiento y nivelación de las deficiencias en el manejo de sus estrategias de aprendizaje.

- Proponer a las autoridades pertinentes, un monitoreo constante dentro del estándar del sistema de gestión de calidad, a fin de realizar auditorías internas a los docentes para evaluar el cumplimiento de sus competencias docentes.

7 REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

1. ALVARADO OYARCE, Otoniel. Gestión Educativa Enfoques y Procesos. Editorial de la Universidad de Lima. Perú, 1998.
2. Anderson, J.R. (2000). El aprendizaje y la memoria: Un enfoque integrado. Nueva York.: Wiley.
3. Anderson L (1988) Lecturing to large groups. In Fry: H.
4. Ausubel, D.P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1983): Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México: Trías Ed.
5. Angrist, J. D., y Guryan, J. (2008). ¿Las evaluaciones de maestros aumentan la calidad del maestro? Evidencia de los requisitos de certificación del estado. Revisión de Economía de la Educación, 27 (5), 483-503. DOI: 10.1016 / j. econedurev.2007.03.002
6. Arista,M.P (1996).Calidad Educativa superior.
7. Ballester, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España: Depósito legal PM 1838-2002.
8. Beltrán, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de Educación, 332, 55-73.
9. Bernardo, J. (2007). Estrategias de Aprendizaje. Madrid: Rialp.
10. Biggs, J.B. (1987). Estudiante enfoques de aprendizaje y el estudio. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
11. Biggs, J.B. (1993). De la teoría a la práctica: un enfoque de sistemas cognitivos. Higher Education Research and Development, 12, 73-86.
12. Braga, G. (1994). La naturaleza del conocimiento didáctico: el debate epistemológico. [Documento inédito].

13. Carmen, A.A. (2012) Teoría y Práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (2) ,39-48.
14. Calderón, L.; Chiecher, A. (2012). Estrategias de aprendizaje, ¿Procesos en construcción? Comparando el desempeño estratégico en educación secundaria y universitaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1–16.
15. Camarero, F.; del Buey, F.; Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615–622.
16. Campos y González. (1995) El sector público en la planificación del desarrollo.
17. Cano, F.; Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1), 89–99.
18. Carrasco, J.B. (2004). *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Madrid: Rialp.
19. Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *educade*, nº 2:157 – 172.España.
20. Clarín (2014). Los graduados sólo cubren el 40% de la demanda laboral. Recuperado de http://www.clarin.com/edicion-impresa/graduados-solo-cubren-demanda-laboral_0_1220278040.html
21. Cobo, J. (1995). El reto de la calidad en la educación. *Revista de Educación*.
22. Cole, E.S. (1990). Las concepciones de los logros educativos. *Educational Researcher*, 19(3), 2–7.
23. Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

24. Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
25. De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Universidad de Oviedo.
26. DOMINGUEZ BARRERA, Constantino. El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento académico de los alumnos de la escuela académico profesional de obstetricia de la facultad de medicina. Tesis para optar el grado de magister en Educación. Mención: Docencia en el nivel superior. UNMSM, Lima, 2010.
27. Echevarría Samanes, Benito. (1996). Orientación Profesional. Barcelona Universidad Oberta de Catalunya.
28. Entwistle, N.; Ramsden, P. (1983.) Aprendizaje de los estudiantes la comprensión. London: Croom Helm. Trad. esp. La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona: Paidós.
29. Escobedo Rivera, Froilán (1994) Planificación Educativa, documento publicado en la UNHEVAL.
30. Escobedo, C.M. (2011). Efecto de la estrategia “SPEAM” para desarrollar habilidad lectora en alumnos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco 2011. [Tesis de doctorado]. Huánuco-Perú: Universidad De Huánuco.
31. European Association for Quality Assurance in higher education (ENQA) (2005). Normas y Directrices para la Garantía de Calidad en la Educación Superior Europea Area. Helsinki. Disponible en: <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>

32. Formichella, M.M. (2011). ¿Se debe el mayor rendimiento de las escuelas de gestión privada en la Argentina al tipo de administración? *Revista CEPAL*, 105, 151–166.
33. Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación* 30(1) ,31-49.
34. Gagné Robert. M. (1974). *La instrucción basada en la investigación sobre el aprendizaje*. Universidad Iberoamericana, México. Editorial Trillas.
35. García de Fanelli, A.; Jacinto. C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: El papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58–75.
36. García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Madrid: Praxis
37. García Ramos, J.M (1989): *Bases Pedagógicas de la Evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid.Ed.Síntesis.
38. García, Y.; López de Castro, D.; Rivero, O. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? *EDUMECENTRO*, 6(2), 272-278.
39. Gargallo, B. (1999). Procesos estratégicos y metacognitivos. En P. Aznar (Coord), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch.
40. Golden Hersh, H.; Coria, A.; Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96–120.

41. Gonzales, LE. (2005). Repitencia y deserción en América Latina [monografía en Internet]. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [acceso febrero 2016]. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
42. González, I. (2006). Dimensión de evaluación de la calidad universitaria en el espacio europeo de educación superior. *Revista electrónica de investigación psicoeducativo*, 4 (3), 445-468.
43. Gutiérrez, D. (2007). Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en psicología. Un estudio exploratorio. X Congreso Nacional de Investigación Educativa | área 1: aprendizaje y desarrollo humanos.
44. Hernández, F. (1988). *Métodos y técnicas de estudio en la universidad*, Colombia, McGraw Hill.
45. Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4a ed. México: Edit. Mc Graw Hill.
46. Hernández, P. H., de Mendoza Lugo, R. A., & Medina, R. D. (1993). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 46(3), 339-347.
47. Herrera, L. (2007). Experiencia piloto de implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En: ROIG, R. (Dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil, 159-178.
48. Herrera, L.; Cabo, JM. (2008). Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ECTS. Reflexiones derivadas de su aplicación

- práctica en diferentes universidades españolas. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial Comares.
49. Herrera, L.; Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, volumen 12, No. 3:75-98. Universidad de Granada, Melilla, España.
 50. Johnson-Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press. Cambridge.
 51. Junta de Andalucía (CIDUA) [2005]: Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas. Sevilla.
 52. Lázaro Martínez A. (1997) La acción Tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación Universidad Complutense*. Madrid. 8, (1) ,56-59.
 53. López, P.A.A. (2013). Análisis Multivariante de la relación entre Estilos/Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional, en alumnos de Educación Superior. [Tesis]. España: Universidad de Salamanca.
 54. López, O., García, J. A., y Ballester, P. (2003). Estrategias de aprendizaje En M. E. González-Herrero, O. López, y M. D. Prieto (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 147-163). Murcia: Universidad ICE.
 55. López-Barajas, D., Ruiz, C. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
 56. Marins de Andrade, P. R. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico cone studaintes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum*, 14, 141-160.
 57. Marton, E.; Sáljó, R. (1976). En las diferencias cualitativas en el aprendizaje -I: Resultado y proceso. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

58. Mauri, T., Coll, C., Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (1).
59. Mager, R. F. *Formulación operativa de los objetivos didácticos*. Madrid, Editorial Marova, 1980, p.
60. Mayer, R. (2010). *Aprendizaje e instrucción*. Alianza Editorial.
61. Méndez, C. La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 230, pp. 43-62.
62. Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior.
63. Miguel Z,B.(2014) *Revista española de pedagogía*, ISSN 0034-9461, 72, (257) , págs. 39-54
64. Miller, F., Freund, J., & Johhson, R. (2012). *Probabilidad y estadística para Ingenieros*. México: Prentice - Hall.
65. *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado (2010)*. [Base de datos]Europa: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Disponible en: <http://www.csfp.centros.educa.jcyl.es>
66. Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
67. Montenegro Aldana, Ignacio. (2003). *Evaluación del Desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Ediciones especiales. Magisterio.

68. Montero, E.; Villalobos, J.; Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *Relieve*, 13(2), 215–234.
69. Moreno, S.; Bajo, MT.; Moya, M.; Maldonado, A.; Tudela, P. (2007). Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada, 2007.
70. Mucci, O.; Atlante, M.; Cormons, A.; Durán, C.; Foutel, M.; Oliva, G. (2002). Estilos cognitivos y estrategias de Mucci, O, Atlante, M., Cormons, A., Durán, C., Foutel, M. Oliva, G. (2002). Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje. http://www.ateneonline.net/datos/22_02_Chiecher_Anal%C3%ADa.pdf
71. Navarro Peña Elsa. (1998) Aprendizaje significativo y mapas conceptuales en primaria secundaria y superior.
72. Nisbet, J.; Shucksmith, M. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
73. Noguera Juana J. Y otros. (1985) Método de selección y formación de profesores. HERDER-Barcelona.
74. Novak, J. (1985). El Constructivismo humano. Un consenso emergente. Enseñanza de las ciencias.
75. Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 52/4: 1-13.
76. Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación y Educadores*, 11 (1), 11-30.

77. Patriarca, M.C. (2013). La deserción en el inicio de la vida universitaria. Estudio contextualizado en la Escuela de Economía y Negocios de la Universidad Nacional de San Martín. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, 119–141.
78. Paucar, P. (2015). Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la facultad de educación de la UNMSM. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú:
79. Pérez, C., Martínez, F., Alacía, E., Llanos, D., López, I. M^a., Martín, S., Martínez, B., Patiño, R., Quintano, C., Portillo de la Fuente, A., Sánchez, M^a.I., Terrero, A. I., (2010). Estándares de Calidad en la Enseñanza Superior. XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación. Universidad de Cantabria Santander, 6 a 9 de julio de 2010.
80. Pérez Esclarin, A. (1998). Calidad de la Educación. Procesos educativos No 4. Caracas.
81. Pérez, E. (2007). Calidad de la Educación Popular. Caracas: San Pablo.
82. Pérez Gómez, (1983). La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: AKAL.
83. Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias. Ciudad de México: Pearson
84. Plascencia, R. (2011). Deserción universitaria preocupa al mundo. Disponible en: <http://www.logrosperu.com/noticias/actualidad/707-mas-de-200-millones-dedolares-se-perdieron-en-dos-anos-por-desercion-universitaria.html>
85. Ramón P. (2010). Factores relacionados con el rendimiento académico en matemática en los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” en el

- año 2010. [Tesis]. La Cantuta – Chosica: Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.
86. Rodríguez K.V. (2012). Estrategias de aprendizaje y su relación con la motivación académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de la ciudad de Huánuco 2012. [Tesis]. Universidad de Huánuco. Huánuco – Perú:
87. Rodríguez, M. (2008). Las estrategias cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de las especialidades de Biología, Química, Física en la Facultad de Ciencias de la UNE. Tesis. Universidad Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.
88. Rodríguez Palmero, M. L. (2003 a). Aprendizaje significativo e interacción personal. Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
89. Rodríguez Palmero, M. L.; Marrero Acosta, J. y Moreira, M. A. (2001). La Teoría de los Modelos Mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del Curso de Orientación Universitaria. *Investigaões em Ensino de Ciências*, vol 6, nº 3. Porto Alegre.
90. Román, J. M., Gallego, S. (1994). ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje. Madrid: TEA Ediciones.
91. Sánchez, J. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades*, nº 22: 1-11.
92. Sánchez, M., & Teruel, M. (2004). La formación del docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*.

93. Soria, F.H.; Dalfaro, N. A. (2012). El desgranamiento en la carrera de ingeniería química de la UTN. Memorias de las II Jornadas de Investigación en ingeniería del NEA y Países Limítrofes. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Nacional Resistencia.
94. Shavelson, R.J., & Stern, P. (1981). Investigación sobre pensamientos, juicios, decisiones y conductas pedagógicas de los maestros. *Revisión de Educational Research*, 51, 455-498
95. Stover, J.B.; Uriel, F.; Freiberg, A.; Fernández, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Psicodebate* Vol. 15 N° 1, 69–92.
96. Sultán, P., Wong, H. (2010). Modelo de calidad de servicio basada en el desempeño: un estudio empírico sobre las universidades japonesas. *Quality Assurance in Education*, 18 (2), 126-143.
97. Tamayo, J. (2002). Estrategias para diseñar y desarrollar proyectos de investigación en ciencias de la salud. Lima-Perú.
98. Terry, L.E. (2008). Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico [Tesis doctoral]. Lima – Perú.
99. Tolentino, 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]. Universidad Nacional Mayor De San Marcos. Lima – Perú:
100. Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-Puno, periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*: 2(11).

101. Tovar, M. T. (2006). *Cumplo y Exijo, Modelo de Cooperación y Responsabilidad para la Gestión Educativa de Calidad (1a Edición)*. Lima: FORO EDUCATIVO
102. Tulving, E. & Schacter (1991). Priming and memory systems. *Science*, 247, 301-306.
103. Valdivé, C., Pérez, J., Rosendo, R. (2008). Evaluación del desempeño docente en el aula como un indicador de calidad de la enseñanza. *Educare*, 12 (1), 199-222.
104. Valdés, V. (23 al 25 de mayo de 2006). Evaluación del Desempeño Docente. Recuperado el 2015, de Encuentro Iberoamericano sobre del Desempeño docente: <http://www.campus-oei-org/de/rifad01.html>
105. Velásquez, A., Rey N. (2007). *Metodología de la Investigación Científica*. 1a ed. Perú: Edit. San Marcos E.I.R.L.
106. Vélez, A, Roa, AC. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educ méd Barcelona*. 2005; 8(2):24 -32.
107. Villena Andrade, Tomas Dalí, (2015) “Desempeño docente y rendimiento académico en la escuela académico profesional de Turismo y Hotelería y Gastronomía de la Universidad de Huánuco, en el periodo lectivo 2014-1” Universidad de Huánuco, (2015).
108. Vizcarro, C. (2003). Evaluación de la calidad de la docencia para su mejora *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol. 3, nº 1: 5-18.
109. Weinstein, C.E.; Mayer, R.E. (1996). *La enseñanza de aprender estrategias*. New York: McMillan.
110. Yip, M.C.W. (2007). Las diferencias en las estrategias de aprendizaje y de estudio entre los estudiantes universitarios de alto y bajo logro: Un estudio de Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(5) ,597–606.
111. Zabalza, M. (2008). *El papel del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Nº encuesta:

Fecha: / /

ANEXO 01

CUESTIONARIO DE CALIDAD DOCENTE

TÍTULO: Calidad docente y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

INSTRUCCIONES. Estimados alumnos y alumnas, solicitamos que nos dediques unos minutos de su tiempo para responder a este cuestionario con la mayor sinceridad posible, para ello por favor marca con una (X) la opción de respuesta que mejor represente tus percepciones y escribe la respuesta adecuada a las cuestiones abiertas en el espacio especificado.

Gracias por tu colaboración.

I. ASPECTOS DE LA CALIDAD DOCENTE:

En esta parte se trata de saber la opinión que tienes sobre tus profesores, para ofrecer una visión sobre los puntos más importantes que se emplean en el momento de evaluar su actividad docente y cuál es la imagen del buen profesor perfecto, desde el punto de vista del alumnado. Para ello, valora el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan, señalando con una cruz el número de la escala que mejor refleje tu apreciación:

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo/Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

a. Planificación de la enseñanza					
1. Los profesores definen de manera clara la guía docente.	1	2	3	4	5
2. Los profesores planifican de manera detallada las actividades académicas	1	2	3	4	5
3. Los profesores eligen unas referencias bibliográficas adecuadas que facilitan la comprensión de las asignaturas	1	2	3	4	5
4. Los profesores planifican y coordinan las actividades teóricas.	1	2	3	4	5
5. Los profesores planifican y coordinan las actividades prácticas	1	2	3	4	5
6. Los profesores cumplen los programas de las asignaturas planteados al inicio de los cursos	1	2	3	4	5
7. El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías presenciales.	1	2	3	4	5
8. El profesorado planifica adecuadamente las actividades a desarrollar en las tutorías virtuales	1	2	3	4	5
9. Los profesores cumplen los horarios de tutoría	1	2	3	4	5
b. Metodología docente					
10. Los profesores explican con claridad los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5
11. Los profesores muestran interés en que sus alumnos aprendan	1	2	3	4	5
12. Los profesores tienen en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes	1	2	3	4	5
13. Los profesores tienen relaciones de respeto y cordialidad con los estudiantes	1	2	3	4	5
14. Los profesores motivan y facilitan la participación de los estudiantes en clase	1	2	3	4	5
15. Los profesores usan la tecnología en el proceso de docencia	1	2	3	4	5
16. Los profesores usan los métodos adecuados para organizar y desarrollar la enseñanza como:					
a) Clases teóricas	1	2	3	4	5
b) Clases prácticas	1	2	3	4	5

c) Seminario–taller	1	2	3	4	5
d) Tutorías	1	2	3	4	5
e) Estudio y trabajo autónomo, individual	1	2	3	4	5
f) Estudio y trabajo en grupo	1	2	3	4	5
c. Evaluación					
17. Los profesores realizan una evaluación inicial del alumnado al comienzo del curso	1	2	3	4	5
18. Los Profesores realizan una evaluación formativa durante el curso.	1	2	3	4	5
19. Los Profesores realizan una evaluación sumativa al final del curso	1	2	3	4	5
20. Los exámenes son coherentes con la programación de las asignaturas	1	2	3	4	5
21. Las herramientas de evaluación son diversas:					
a) Pruebas orales (individuales, en grupo, presentación de temas trabajo)	1	2	3	4	5
b) Pruebas de respuesta corta	1	2	3	4	5
c) Pruebas de respuesta larga	1	2	3	4	5
d) Pruebas objetivas/opción múltiple.	1	2	3	4	5
e) Exposiciones orales o disertaciones.	1	2	3	4	5
f) Proyectos de investigación	1	2	3	4	5
d. Competencia docente					
22. Los profesores muestran conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	1	2	3	4	5
23. Los profesores tienen la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	1	2	3	4	5
24. Los profesores tienen experiencia adecuada en el área de estudio	1	2	3	4	5
25. Los profesores tienen la capacidad de plantear, controlar, organizar y tomar decisiones en el aula	1	2	3	4	5
26. Los profesores tienen la capacidad de trabajo en equipo	1	2	3	4	5

27. Los profesores tienen la habilidad para relacionar teoría y práctica	1	2	3	4	5
28. Los profesores son puntuales	1	2	3	4	5
29. Los profesores tienen la capacidad de análisis y síntesis en el desarrollo de la asignatura.	1	2	3	4	5
30. Los profesores tienen la capacidad de elegir los contenidos adecuados al programa de la asignatura	1	2	3	4	5
31. Los profesores tienen la habilidad para favorecer la participación	1	2	3	4	5
32. Los profesores tienen la habilidad para motivar y generar interés por la asignatura	1	2	3	4	5

Nº escala:

Fecha: / /

ANEXO 02

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TÍTULO: Calidad docente y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.

INSTRUCCIONES. Estimados alumnos y alumnas, esta escala supone una forma de ayudarte a descubrir y a mejorar en el futuro tu forma de estudiar. Es una prueba muy fácil, que consiste en que señales la frecuencia, con la que utilizas las distintas actividades, estrategias o modos de estudio.

No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Gracias por tu colaboración.

I. ASPECTOS SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Esta Escala tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentemente utilizadas por los estudiantes, cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes...es decir, cuando están estudiando.

Cada estrategia de aprendizaje, puedes haberla utilizado con mayor o menor frecuencia. Algunas puede que las hayas utilizado nunca y otras, en cambio, muchísimas veces. Esta frecuencia es precisamente la que queremos conocer.

Para ello se han establecido cuatro grados posibles según la frecuencia con la que tú sueles usar normalmente unas estrategias de aprendizaje:

A = Nunca o casi nunca

B = Algunas veces

C = Bastantes veces

D = Siempre o casi siempre

Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre
A	B	C	D
1	2	3	4

Para contestar, lee la frase que describe la estrategia y, a continuación, marca la letra que se mejor se ajuste a la frecuencia con la que la usas.

ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN				
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, cuadros, gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.	A	B	C	D
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	A	B	C	D
3. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	A	B	C	D
4. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	A	B	C	D
5. Para descubrir y resaltar las distintas partes de que se compone un texto largo, lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.	A	B	C	D
6. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	A	B	C	D
7. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	A	B	C	D
8. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc., hechos durante el estudio.	A	B	C	D
9. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	A	B	C	D
10. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	A	B	C	D
ESTRATEGIAS DE CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN				
11. Cuando estudio, hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	A	B	C	D

12. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	A	B	C	D
13. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado con datos o conocimientos anteriormente aprendidos.	A	B	C	D
14. Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.	A	B	C	D
15. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo.	A	B	C	D
16. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.	A	B	C	D
17. Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.	A	B	C	D
18. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.	A	B	C	D
19. Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución. etc.	A	B	C	D
20. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar.	A	B	C	D
21. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnia o conexiones artificiales (trucos tales como "acrósticos", "acrónimos" o siglas).	A	B	C	D
ESTRATEGIAS DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN				
22. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	A	B	C	D
23. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	A	B	C	D

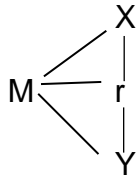
24. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las "ideas principales" del material estudiado.	A	B	C	D
25. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas...mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	A	B	C	D
26. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir "claves"), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje.	A	B	C	D
27. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	A	B	C	D
28. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.	A	B	C	D
29. A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guión y finalmente lo desarrollo punto por punto.	A	B	C	D
30. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	A	B	C	D
31. Cuando tengo que contestar a un tema del que no tengo datos, genero una respuesta "aproximada" haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	A	B	C	D
ESTRATEGIAS DE APOYO AL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN				
32. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...)	A	B	C	D
33. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	A	B	C	D

34. He caído en la cuenta que es beneficioso (cundo necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc., que elaboré al estudiar.	A	B	C	D
35. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para "aprender" cada tipo de material que tengo que estudiar.	A	B	C	D
36. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan, es decir si son eficaces.	A	B	C	D
37. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.	A	B	C	D
38. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	A	B	C	D
39. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo del que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	A	B	C	D
40. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	A	B	C	D
41. Me dirijo a mí mismo con palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	A	B	C	D
42. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.	A	B	C	D
43. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	A	B	C	D

MATRIZ DE CONSISTENCIA

ESTUDIO: “Calidad docente y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES		DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN Y MUESTRA
				VARIABLES/ DIMENSIONES	INDICADORES			
<p>Se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe correlación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?</p> <p>• ¿Existe correlación significativa entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad</p>	<p>OBJ.GRAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la correlación entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016. <p>OBJ.ESP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimar la correlación significativa entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio 	<p>HIP.GRAL</p> <p>Ha: Existe relación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>Ho: No existe relación significativa entre la calidad docente y las estrategias de aprendizaje, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p>	<p>V.ASOCIADA</p> <p>CALIDAD DODENTE</p>	<p>V.A SOC IAD A</p> <p>Planificaci ón de la enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra claridad en la definición de la guía docente. • Planifica las actividades académicas de manera detallada. • Adecua las referencias bibliográficas elegidas por el profesorado para facilitar la comprensión de las asignaturas. • Coordina oportunamente las actividades teóricas y prácticas de las asignaturas. • Cumple los objetivos planteados al inicio de las asignaturas. • Planifica las horas de tutorías presenciales y virtuales. 	<p>Diseño correlacional</p> 	<p>Instrumento : Cuestionari o de Calidad Docente y Escala de Estrategias de Aprendizaje</p>	<p>La Población estará constituida por un total de 1052 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco.</p> <p>MUESTRA</p> <p>El tipo de muestreo a utilizar es el No Probabilístic o Intencionad o. Se tomará como muestra a los alumnos del 4° año</p>
				<p>Metodolo gía docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra claridad al explicar los contenidos de las Asignaturas. • Muestra interés por el desempeño de sus estudiantes • Respeta las características individuales de los estudiantes. • Fomenta las relaciones de respeto y cordialidad con los estudiantes. • Fomenta la participación estudiantil en clases y otras actividades curriculares. • Emplea las tecnologías en el proceso de enseñanza. • Adecúa los métodos docentes (Clases teóricas, Clases prácticas, 			

<p>Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?</p> <p>•¿Existe correlación significativa entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?</p> <p>•¿Existe correlación significativa entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?</p>	<p>Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>• Establecer la correlación significativa entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>• Estimar la correlación significativa entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p>	<p>HIP.ESPECÍFICAS</p> <p>H_{a1}: Existe correlación significativa entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, por en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>H_{o1}: No existe correlación significativa entre la planificación de la enseñanza docente y las estrategias de adquisición de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p>			Evaluación	<p>Seminario taller, Tutorías, Estudio y trabajo autónomo-individual, Estudio y trabajo en grupo) según su naturaleza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace uso de una evaluación de inicio al comienzo del curso. • Emplea la evaluación formativa durante el aprendizaje. • Hace uso de una evaluación de sumativa al final del curso. • Establece concordancia entre los exámenes y los contenidos fundamentales de la asignatura. • Emplea diversos instrumentos de evaluación como las pruebas orales individuales o en grupo. • Emplea diversos instrumentos de evaluación como las pruebas de respuesta corta y respuesta larga. • Emplea diferentes instrumentos de evaluación como los exámenes objetivos y de opción múltiple. • Utiliza las exposiciones orales y las disertaciones en el proceso de la asignatura. • Utiliza los proyectos de investigación en el progreso de la asignatura. 		que son un total de 216 estudiantes.
---	--	--	--	--	------------	--	--	--------------------------------------

<p>Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?</p> <p>• ¿Existe correlación significativa entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016?</p>	<p>Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>• Estimar la correlación significativa entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p>	<p>Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>• H_{a2}: Existe correlación significativa entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>H_{o2}: No existe correlación significativa entre la metodología docente y las estrategias de codificación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>• H_{a3}: Existe correlación significativa entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los</p>			<p>Competencia docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra conocimiento del área de estudio. • Es capaz de adaptarse nuevas situaciones. • Posee experiencia en la asignatura de estudio. • Utiliza la capacidad de plantear, controlar, organizar y tomar decisiones en el aula. • Demuestra habilidad de trabajar en grupo. • Utiliza la habilidad para relacionar la teoría y la práctica. • Fomenta la puntualidad a través del ejemplo. • Utiliza la capacidad de análisis y síntesis en el desarrollo de la asignatura. • Muestra capacidad de elegir el contenido adecuado al programa de la asignatura. • Emplea la habilidad para favorecer la participación del alumnado. • Demuestra habilidad para motivar y generar el interés por la asignatura 			
---	--	--	--	--	----------------------------	--	--	--	--

		<p>estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <p>H₀₃: No existe correlación significativa entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <ul style="list-style-type: none"> • H_{a3}: Existe correlación significativa entre la evaluación docente y las estrategias de recuperación de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016. 	<p>V.DE INTERÈS</p> <p>ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</p>	<p>V.I NTE RÈS</p>	<p>Estrategias de Adquisición de Información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora la información desde su ambiente sensorial para registrarla a su Memoria de Corto Plazo. • Examina el instrumento de análisis a través de lecturas y anotaciones para obtener una visión en conjunto de la información • Utiliza estrategias de fragmentación como el subrayado. • Emplea las estrategias de fragmentación como el epigrafiado. • Registra palabras o citas del autor en los márgenes para adquirir información relevante. • Aplica estrategias de repetición como el repaso reiterado al escribir o repetir datos importantes o difíciles de memorizar. • Utiliza el repaso en voz alta de los subrayados, paráfrasis o esquemas hechos durante el estudio. • Verbaliza la lección a un compañero como un repaso en voz alta. • Resume mentalmente la información como parte del repaso mental. 			
		<p>estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.</p> <ul style="list-style-type: none"> • H₀₄: No existe correlación significativa entre la competencia docente y las estrategias de apoyo al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016. 			<p>Estrategias de codificación de la información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ilustra dibujos, figuras, gráficos para representar asociaciones entre nociones básicas. • Registra datos relevantes y luego los representa gráficamente. • Establece relaciones según un orden cronológico para codificar la información. • Emplea la información de otras fuentes para mejorar la información • Formula analogías elaborando metáforas para codificar la información. • Establece relaciones entre conceptos familiares para asociarlos 			

		al procesamiento de la información, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco 2016.			<p>a temas abstractos que permitan relacionarlos a la nueva información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza la información agrupando o clasificando información siguiendo juicios particulares. • Elabora esquemas con palabras, subrayados o resúmenes hechos anteriormente. • Ordena la información según criterios de causa/efecto, semejanza-diferencia, problema-solución. • Elabora mapas conceptuales o redes semánticas utilizando palabras clave, subrayados, secuencias lógicas o temporales. • Utiliza nemotecnias para centrar la información. 			
				<p>Estrategias de recuperación de la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evoca agrupamientos de conceptos hechos al momento de estudio, para responder a un examen. • Asocia datos complementarios o de contexto para recordar información importante. • Recuerda imágenes o palabras que se vinculan con ideas principales para poder generar una respuesta. • Planifica la respuesta evocando dibujos, metáforas empleadas durante el aprendizaje. • Evoca situaciones o anécdotas ocurridas durante la clase para recordar una situación de aprendizaje. • Examina las correcciones, observaciones de los profesores. • Emite una respuesta escrita buscando información mentalmente para luego ordenarla elaborando un esquema. 			

					<ul style="list-style-type: none"> • Registra y ordena ideas para elaborar una redacción libre. • Emite una respuesta aproximada con los datos que posee para relacionarla con la nueva información. 			
				<p>Estrategias de apoyo al procesamiento de la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el cometido de las estrategias que ayudan a centrar la información. • Recapacita sobre la repercusión de organizar la información a través de esquemas, mapas conceptuales, secuencias. • Concluye que es beneficioso, el uso de nemotecnias, mapas conceptuales elaborados en el estudio para recordar la información. • Planifica mentalmente, las estrategias que utilizará para el estudio. • Estima la efectividad de las estrategias utilizadas. • Emite un juicio de valor, al final de una prueba, si la estrategia utilizada fue válida. • Evita distractores, que afectan a su aprendizaje. • Calcula el tiempo para cada tema de estudio. • Dialoga en el trabajo, sobre los temas de estudio para intercambiar opiniones y enriquecer la información. • Emplea la motivación, para estimularse durante el estudio. • Reorganiza las estrategias que fueron eficaces y /o modifica aquellas que no contribuyeron al aprendizaje. 			

						<ul style="list-style-type: none">• Emplea estrategias socio afectivas para mejorar el grado de rendimiento actual.			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--



"Año del Buen servicio al ciudadano"

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

*EL DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DEL RUBRO, QUE SUSCRIBE:*

HACE CONSTAR:

Que, la tesista SHEILA KARINA TUCTO SANTAMARÍA, ha ejecutado su Tesis de Maestría titulada "CALIDAD DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD HERMILIO VALDIZÁN-HUÁNUCO 2016", durante 2 meses, con total aceptación y cumpliendo lo establecido en su plan de investigación.

Asimismo, se le agradece por anticipado el aporte brindado en lo que respecta a Calidad Docente y Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de Facultad de Ciencias de la Educación.

Se le expide la presente a solicitud de la parte interesada, para los fines que estime conveniente.

Huánuco, 09 de Marzo del 2017



Dr. Andrés Cámara Acero
DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN.

c.c.
Archivo.

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZÁN - HUÁNUCO



UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS

ALUMNOS MATRICULADOS : 2016 II

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

E. P.: EDUCACION PRIMARIA / HUANUCO



Código	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Año Est.
2013111011	ALCEDO	ALBORNOZ	DIANINA MELISSA	4
2013120231	AYALA	DORIA	IVER	4
2013120209	BEJARANO	VASQUEZ	YULIANA EVELIN	4
2013120496	BERRIOS	CAMARA	ANA GUISELA	4
2013120266	CHACON	MELGAREJO	LUZ OTILIA	4
2013120527	CHAVEZ	ESPINOZA	DANYS	4
2013110612	COZ	LASTRA	MALU LILIBETH	4
2013110414	ECHEVARRIA	TINOCO	MONICA	4
2011110269	FRETEL	JAIMES	JUANA ELENA	4
2011120281	GARAY	DURAN	NAYRA ESTELA	4
2013110459	HILARIO	ROSALES	NELIDA	4
2013200119	HUAMAN	OSPINO	CATY	4
2013110743	ILLATOPA	CADILLO	DIANA MEDALID	4
2012120203	IPARRAGUIRRE	VASQUEZ	YAJAIRA VALERIA	4
2013310032	JACHA	CRISPIN	YULIZA	4
2013120183	JAPAN	SILVA	JANNY BANU	4
2006120218	JIMENEZ	GARCIA	JACKELINE MIRELLA	4
2013120210	MATEO	TRUJILLO	YESY HANINA	4
2010310015	MATIAS	SOTO	ELENA	4
2012120032	MUÑOZ	ORTIZ	RUTHERFOD	4
2013110433	OCAÑA	CAQUI	MAYBEE OLIMPIA	4
2013120408	ORIZANO	SIMON	RUTH MERY	4
2013120372	PALACIOS	CHAVEZ	YESMIN BIANCA	4
2012111068	PONCIANO	MERINO	YULY	4
2011310064	QUISPE	CRUZ	ELIZABETH APARICIA	4
2013110119	RETIZ	FALERA	ELIZABETH LUCY	4
2013120400	RIVERA	REYES	ESTEFANIE FELIZA	4
2013110979	ROJAS	CANTURIN	KARLA ROXANA	4
2013110467	ROJAS	FLORES	MILENA	4
2013110887	ROMERO	SOTO	CARINA	4
2013110113	SALVADOR	BORJA	JESENIA TANIA	4
2013110872	SANCHEZ	SANTILLAN	EDSON	4
2012111010	SOTO	MORALES	JONNY DEIBY	4
2013110627	SUMARAN	SANTAMARIA	LUCY YANETH	4
2013110905	TARAZONA	CIERTO	MAGNOLIA JUDITH	4
2013110294	TARAZONA	HILARIO	JUDITH	4
2013110238	VERDE	ANTONIO	AIDA	4
2013200396	VILCA	ORTIZ	TANIA ANGELICA	4
2013110986	ZEVALLOS	CRUZ	LIZETH GRISEL	4
2012111161	LAURENCIO	HERMOSILLA	CROMWEL RENZO	4
2012110918	LAURENCIO	HERMOSILLA	JANNET	4
2012110356	LEON	GOMEZ	JACKELYN GISELLA	4
2012110390	LIMAS	SILVA	TONIO	4
2012110423	LOPEZ	BONILLA	SUSAN ELIZABETH	4
2012110762	LOPEZ	SANCHEZ	DEILY DELINA	4
2012111053	LUCAS	CAJAS	MERYKEY ANGELA	4
2012110454	MAJINO	PULIDO	MAVILA	4
2012110389	MAJINO	VICTORIO	JHONATAN	4
2012120264	MALLQUI	DAVILA	KEVIN	4
2012310015	MARCHAN	TADEO	SARITA EUGENIA	4
2012120166	MASGO	TOLENTINO	TAMAR	4
2012120221	MAYLLE	ANTONIO	CATERY ELIZABETH	4
2012200340	MAYLLE	BALDEON	SHERLY STEFANY	4
2010110766	MELENDEZ	PALOMINO	EDGAR AURELIO	4

2012111102	MELGAREJO	MORENO	DELICY	4
2012120129	MELGAREJO	QUÍÑONEZ	JOCABETH SCARLY	4
2015120393	MELGAREJO	SILVA	MARLENI DEISY	4
2012200261	MIRAVAL	GUZMAN	KOQUI LINDOLFO	4
2012110920	PASCUAL	HUARANGA	AZUCENA JUANA	4
2012120092	PEREZ	PULIDO	MELANIE SAMANTHA	4
2012111096	POMA	CASIMIRO	GUIDA MARIA	4
2011110386	PONCE	GOÑI	YAQUELIN LISSETH MADONA	4
2012110834	PRE	GUZMAN	CINDY MARDELIZ	4
2012310017	PRIMO	LEON	WILMER	4
2011110391	QUISPE	CUEVA	LOURDES VICTORIA	4
2013110251	QUISPE	HERRERA	LEONEL	4
2012120504	RAMIREZ	RESURRECCION	MARIA CARMEN	4
2012110988	RAMIREZ	SALAS	FLORA	4
2012110347	RAMOS	POMA	TEOFILA VIRGINIA	4
2012110879	RIPA	SALAZAR	YENI MILUSKA	4
2012120529	RODRIGUEZ	ESPINOZA	EVELYN	4
2012200263	ROSADO	NIETO	YOLINO	4
2012200125	SANABRIA	CHAVEZ	THALIA VANESSA	4
2011150014	SANDOVAL	LEON	CANDY FRIORELLA	4
2012120091	SANTIAGO	CAMPOS	YULLIANA	4
2012110331	SILVA	ROJAS	ELIZABETH	4
2012200286	SOTO	RAMOS	CARMEN CECILIA	4
2012110851	TELLO	ARVI	DIANA ESTHER	4
2012200311	TIMOTEO	NIETO	KAREN ANALI	4
2012110941	TRUJILLO	SANCHEZ	RODOLFO HECTOR	4
2008110091	TRUJILLO	VERGARA	FLORINDA MARTA	4
2011310085	TUCTO	LEANDRO	ZUMMER WILLER	4
2012110986	VALERIO	ARRIETA	SHERLY BETHSYLEINES	4
2012110060	VARA	MENDOZA	GABY EUDOSIA	4
2012110342	VARA	MENDOZA	MARITA FRANCISCA	4
2010110866	VEGA	MENDOZA	MARLIT MARGOTT	4
2012310074	VILCA	APOLINARIO	AUREA PILAR	4

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - HUÁNUCO

UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS

ALUMNOS MATRICULADOS : 2016 II



FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

E. P.: EDUCACION FISICA / HUANUCO

Código	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Año Est.
2013110796	CAMPOS	SANCHEZ	EMNER ROGER	4
2013200110	CHAMORRO	ATACHAGUA	YERSON	4
2003230022	CHAMORRO	BERMUDEZ	ROBERTA MILAGRITOS	4
2011110248	ESPINOZA	LOYOLA	ROMEL	4
2013230011	GOMEZ	AGUIRRE	YOSSI NOE	4
2013120253	GUTIERREZ	LOZANO	ALVARO MICHAEL	4
2013230013	JANAMPA	PEÑA	JHOE JESUS	4
2013110203	LIMAS	SILVA	WILFREDO	4
2013110160	PEREZ	AYALA	WILMER LUIS	4
2013111007	ROJAS	PADILLA	FIDEL MAVILO	4

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - HUÁNUCO



UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS

ALUMNOS MATRICULADOS : 2016 II

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION
E. P.: EDUCACION INICIAL / HUANUCO



Código	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Año Est.
2013110289	ANDRES	ESTEBAN	ANNIA IRAIDA	4
2013110454	ANTAURCO	LIVIA	SISY ISABEL	4
2012111078	BETETA	GARCIA	YULIANA HAYME	4
2013110581	CAMPOS	BORROVIC	ROSANA	4
2013120554	CARBAJAL	MORENO	SOLIA BEATRIZ	4
2013110463	CARDENAS	LUNA	LILY LIZBETH	4
2013110458	CECILIO	HUAMAN	THALIA CAROLINA	4
2013110542	CHAVEZ	CAMPOS	ADELA	4
2013110763	CHIPANA	DOMINGUEZ	MARILI FIORELLA	4
2013110518	CIPRIANO	CHAVEZ	CLENIA GOYITA	4
2013110549	CISNEROS	ALVARADO	MARILUZ	4
2013110184	CORI	MORALES	DENCY ROCIO	4
2006280011	DELGADO	CERVANTES	ADA JUSTINA	4
2011120049	DIAZ	CARHUACHIN	KARLA DENIS	4
2013110469	ESCOBAL	MARTEL	KELITA MICAIA	4
2013110222	FIGUEROA	MARTEL	AZUCENA KEYKO	4
2013110727	GAVINO	GONZALES	DANIELA	4
2011120076	LOPEZ	TORIBIO	EVI LUZ	4
2013110242	MARTEL	CLEMENTE	ELIANA	4
2013110139	MAYTA	MALLMA	ROCIO SINTHIA	4
2013120509	MELGAREJO	TRINIDAD	DELICY MAGDALENA	4
2013120465	MOSQUERA	ROSALES	PATRICIA	4
2013110490	NEIRE	ROJAS	YESMY MARLENY	4
2013120045	ORDÓÑEZ	AGÜERO	CANDIDA	4
2013110533	PAJUELO	MELLADO	LUISA MILAGROS	4
2012111127	PAUCA	BRAVO	ASTRID INGRID	4
2013110432	POMA	ISIDRO	YACCNE YISENIA	4
2013200134	RESURRECCION	NIETO	ZONIA YASMIN	4
2013200394	ROJAS	ALVARADO	EDNA	4
2013110245	ROJAS	CUEVA	DALIA JESICA	4
2013110896	ROJAS	SOLIS	LIZ ROCIO	4
2013110288	SANCHEZ	ÑAUPA	ISABEL MAXIMINA	4
2015150006	SARMIENTO	CHAUPIS	ROMELIA NILDA	4
2013120203	SERNA	SANCHEZ	ANA ROSA	4
2013370018	SIMON	MARTIN	MORELIA ANTONIETA	4
2013110656	TACUCHE	ALVARADO	AIDE SOFIA	4
2012111132	TACUCHI	CARLOS	JASMINE YURIDIA	4
2013120583	VENTURA	ABAD	LIDIA	4
2016110779	ROMERO	DAZA	KELER	4
2016110778	ROMERO	RODRIGUEZ	BETSAIDA	4
2016110771	TIMOTEO	ALVARADO	FRAN MILLER	4
2016110769	TUCTO	TRINIDAD	MIQUEAS OLIMPIO	4
2016110775	VALDIVIA	PILCO	ROSALINDA	4
2016310085	AGAPITO	VILLANUEVA	OLIVERO	4
2016310126	AGUIRRE	LOREÑA	MANSILLA PERCY	4
2016110629	ALEJO	NOREÑA	YHUNNIA	4
2016310088	AYALA	SALCEDO	ELITA	4



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - HUÁNUCO

UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS

ALUMNOS MATRICULADOS : 2016 II

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

E. P.: LENGUA Y LITERATURA / HUANUCO



Código	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Año Est.
2013110527	ATAVILLOS	GUERRA	ROSMELY	4
2011160006	BARZOLA	GOMEZ	MELIZA GERALDINE	4
2013200328	BENANCIO	RAMIREZ	KIELA YABE	4
2013110462	BLACIDO	DIONICIO	LUIS TAUR	4
2013110268	CABALLERO	APONTE	JESUS MARCELO	4
2013110241	CECILIO	ACOSTA	MILAGROS	4
2013110137	CORDOVA	MALLQUI	JHANS CHRISTIAN	4
2013110270	CORI	ALBORNOZ	REDER	4
2013120567	CRUZ	RIMAS	LUDY MERARI	4
2013110603	ENCARNACION	ORBEZO	EDITH DORIS	4
2013120267	ESTEBAN	LUNA	AREOLINDA MARITZA	4
2013110236	GONZALES	FABIAN	MAGDALENA	4
2013110680	INOCENTE	ESPINOZA	SANDRA MAGALY	4
2009120436	LEON	EUGENIO	FELIX ARTURO	4
2013110428	MAMANI	IZARRA	CLAUDIO	4
2011110345	MAYLLE	SILVA	WILMER	4
2012110007	MEZA	VILLANEDA	XANDY SOLANGE	4
2013120427	MORENO	TADEO	TANIA ROSSY	4
2012310016	NOLASCO	HIPOLO	OSCAR	4
2013120257	NUÑEZ	ACOSTA	LIZ MILAGROS	4
2013120207	OTINIANO	MORENO	ROSA NELLY	4
2013110578	PORRAS	PANEZ	SHERLY VANESA	4
2011310065	QUISPE	CRUZ	VANESA NANCY	4
2013110299	REYES	BACILIO	ROMARIO	4
2012120101	VILLAVICENCIO	COLLAZOS	ALEJANDRO	4

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - HUÁNUCO



UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS

ALUMNOS MATRICULADOS : 2016 II

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION
: MATEMATICA Y FISICA / HUANUCO



Código	Apellido Patern	Apellido Mater	Nombres	Año Est.
2011110165	AQUINO	CASTAÑEDA	WIL KINSON	4
2013120424	AQUINO	VENTURO	FRANKLIN	4
2012200304	CAQUI	BONIFACIO	LESLIE TATIANA	4
2013110475	CARRILLO	DOMINGUEZ	SEGUNDO VALENTIN	4
2011110213	CELESTINO	AMBROSIO	EDUARDO	4
2013120108	ESPINOZA	MALLQUI	CESAR CLINT	4
2013110853	ESTEBAN	VALDEZ	ALBERTO	4
2013120261	FERRER	CHAUPIS	MIRIAM YESICA	4
2012310092	GAVINO	ISLA	NILDA ANGELICA	4
2011200039	GONZALES	DIONICIO	CRISTHIAN HANS ROMARIO	4
2009110303	MUCHA	GOMEZ	JOEL	4
2013110577	PACHECO	BARRIONUEV	CRISTIAM MARTIN	4
2013110611	PULIDO	CORNELIO	SAMUEL	4
2013120340	RAMOS	PUJAY	NEBAITH	4
2012111116	REYNOSO	NOREÑA	CARMELO	4
2013230029	RIVERA	JARA	ALEX GABRIEL	4
2012120497	SOTO	BASILIO	EGEL GAMANIEL	4
2013110111	TINEO	AMBICHO	CLINTON	4



UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - HUANUCO

UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS

ALUMNOS MATRICULADOS : 2016 II

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

E. P.: CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y GEOGRAFICAS / HUANUCO



Código	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Año Est.
2013110692	ARBAIZO	REYNA	YHEAN MAYKOL	4
2008120325	CARLOS	DAVILA	MICAEL GERSON	4
2013120271	CASTRO	SANTILLAN	LUIS ANGEL	4
2013120566	CLAUDIO	ESPINOZA	YESIKA	4
2012110008	DURAN	RUIZ	ELIAS JAVIER	4
2013110484	ESPIRITU	SHAQUIA	LUIS ELVER	4
2012120039	EUGENIO	TOLENTINO	LESLY KATERIN	4
2013110653	FALCON	REYES	GILMER LUIS	4
2004110649	FERRER	MANZANO	GABRIELA ROXANA	4
2013110553	JARA	AVILA	ALVARO ABEL	4
2013110149	LUCIANO	GONZALES	DARWIN NOEL	4
2013110078	MENDOZA	VALDIVIA	KETY	4

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN - HUÁNUCO



UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS

ALUMNOS MATRICULADOS : 2016 II

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

E. P.: FILOSOFIA, PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES / HUANUCO



Código	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Año Est.
2013110961	ASTETE	LUCERO	ANAHI	4
2005120480	BRAVO	CHAMORRO	MAGALI MARGOT	4
2013230016	BRAVO	SANCHEZ	JACKESJEANS JOSIAS	4
2013110099	CONCEPCION	CARDENAS	LIZ ALBERTINA	4
2013110551	DAZA	TRINIDAD	GIEZY EMA	4
2013110746	ESPINOZA	GUZMAN	JENNY YADIRA	4
2013110634	MIRAVAL	ESPINOZA	BETZABET YARETA	4
2013310011	PALACIOS	CRIOLLO	MARILU	4
2011110474	VENTURA	CASTILLO	IVAN	4

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN = HUÁNUCO
UNIDAD DE PROCESOS ACADÉMICOS



FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACION

E. P.: BIOLOGIA, QUIMICA Y CIENCIA DEL AMBIENTE / HUANUCO

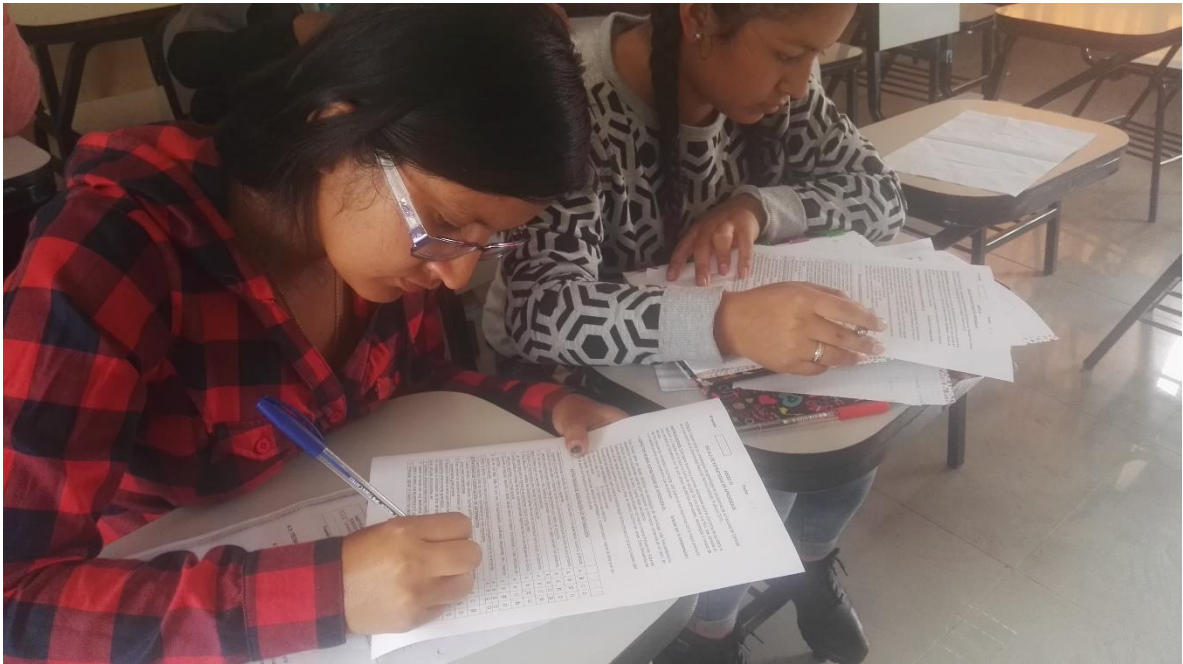


Código	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Año Est.
2013310047	CIRIACO	HUACHO	LIMBER	4
2013110482	CUADRA	ESPINOZA	KRYSTHOPER ATREYUS XAVIER	4
2013110278	ESTRADA	MAYLLE	RUTH FEBE	4
2014150018	GARCIA	TUCTO	YELTSIN FRAY	4
2015150010	HUAYTAN	FABIAN	SENOBIA	4
2006270020	JARAMILLO	NOLASCO	KORITZA	4
2013110569	JUIPA	BERRIOS	YURNETH ELENA	4
2013270019	MARTIN	AVELINO	ALBARO TOMASSINO	4

APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS











UDH
UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO
<http://www.udh.edu.pe>

UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

Escuela de Post Grado

RESOLUCIÓN N° 254-2016-D-EPG-UDH
Huánuco, 01 de Setiembre de 2016

Visto, la solicitud con Reg. N°158-16 de fecha 31 de Agosto de 2016, de la alumna **TUCTO SANTAMARIA, Sheila Karina**; pidiendo asesor de Tesis.

CONSIDERANDO:

Que, el recurrente viene desarrollando su proyecto de tesis, para lo cual solicita su asesor de tesis;

Que, el jefe de la Unidad de Post Grado de la Facultad de Ciencias Educación y Humanidades con oficio N°0097-UP-FCEyH-UDH-2016, en cumplimiento de la Resolución N°955-2016-R-CU-UDH de fecha 25 de julio del 2016; con cargo a dar cuenta al Consejo Directivo, propone al **Dr. Francisco PÉREZ NUAPAY**, como asesor de la tesis del recurrente, en concórdancia con el Art. 22º del Reglamento para la obtención del Grado Académico de Magister en Ciencias de la Educación, mención Docencia en Educación Superior e Investigación;

Que, adjunta para su trámite la Boleta N°833502 de fecha 29-08-16, por asesoría de tesis y derecho de trámite; y,

Estando a las atribuciones conferidas a cargo del Director de la Escuela de Post Grado de la Universidad de Huánuco, con cargo a dar cuenta al Consejo Directivo.

SE RESUELVE:

Artículo Único.- Designar, al Dr. Francisco PÉREZ NUAPAY, como asesor de tesis, de la graduando **TUCTO SANTAMARIA, Sheila Karina**, de la **Maestría en Ciencias de la Educación, mención Docencia en Educación Superior e Investigación** en la Escuela de Post Grado de la Universidad de Huánuco, para optar el Grado Académico de Magister.

Regístrese, comuníquese y archívese.



Dr. Víctor DOMÍNGUEZ CONDEZO
DIRECTOR EPG



Dra. Laddy PUMAYAURI DE LA TORRE
SECRETARIA DOCENTE

Distribución: Rectorado/Vicerrectorado/sec.gral/Asesor/OMRA /UPGFCEyH/File personal /Interesada/Archivo



RESOLUCIÓN N° 077-2018-D-EPG-UDH
Huánuco, 01 de Marzo de 2018

Visto, el Oficio N° 0033-UP-FCEyH-UDH-2018, de fecha 28 de Febrero de 2018, presentado por la Jefe de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades Mg. Paola Pajuelo Garay, quien solicita que se declare expedita a la graduando **TUCTO SANTAMARIA, Sheila Karina** para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia en Educación Superior e Investigación.

CONSIDERANDO:

Que, según el Art. 35º del Reglamento General de Grados de Maestría y Doctorado, es necesaria la Resolución de Expedito previa a la sustentación de tesis;

Que, la graduando **TUCTO SANTAMARIA, Sheila Karina**, ha cumplido con presentar todos los requisitos estipulados en el Art. 35º del Reglamento General de Grados de Maestría y Doctorado, para ser declarada expedita para optar el Grado Académico de Maestra; y,

Estando a las atribuciones conferidas a cargo del Director de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Huánuco, con cargo a dar cuenta al Consejo Directivo,

SE RESUELVE:

Artículo Único.- Declarar Expedita, a la graduando **TUCTO SANTAMARIA, Sheila Karina**, para optar el Grado Académico de **Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia en Educación Superior e Investigación**, en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Huánuco.

Regístrese, comuníquese y archívese.



[Firma]
Víctor Domínguez Condezo
DIRECTOR EPG



[Firma]
Maximiliano Cruz Huacachino
SECRETARIO DOCENTE



RESOLUCIÓN N° 102-2018-D-EPG-UDH
Huánuco, 12 de Marzo de 2018

Visto, el Oficio N° 0037-UP-FCEyH-UDH-2018, de fecha 07 de Marzo de 2018, presentado por la Jefe de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Mg. Paola Pajuelo Garay, quien solicita fecha y hora de sustentación de tesis de la graduando **TUCTO SANTAMARÍA, Sheila Karina**, de la Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Docencia en Educación Superior e Investigación.

CONSIDERANDO:

Que, según el Art° 11 del Reglamento General de Grados de Maestría y Doctorado, y en concordancia con los Art° 45.4 o 45.5 de la Ley Universitaria N° 30220, la Tesis de Grado es un trabajo de investigación inédito y riguroso, con aporte científico de relevancia y trascendencia;

Que, con Resolución N° 254-2016-D-EPG-UDH, de fecha 01 de Setiembre de 2016, se designa al Dr. Francisco Pérez Naupay, como Asesor de Tesis;

Que, con Resolución N° 325-2017-D-EPG-UDH, de fecha 28 de Setiembre de 2017, se aprueba el Proyecto de Investigación titulado: "CALIDAD DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN, HUÁNUCO 2016"; quedando inscrito en el Libro de Proyectos correspondiente;

Que, con Resolución N° 341-2017-D-EPG-UDH, de fecha 06 de Octubre de 2017, se designa a los docentes Dr. Froilán Escobedo Rivera, Mg. Paola Elizabeth Pajuelo Garay y Mg. Joel Guido Aguirre Palacin como miembros del Jurado de Tesis;

Que, con Informe N° 066-FER-UDH-2017, de fecha 20/12/2017, Informe N° 003-2018-PPG.DEP-UDH-HCO, de fecha 07/02/2018, e Informe N° 003-FCEyH-UDH-2018, de fecha 14/02/2018; presentados por los miembros de Jurado de Tesis Dr. Froilán Escobedo Rivera, Mg. Paola Elizabeth Pajuelo Garay y Mg. Joel Guido Aguirre Palacin respectivamente; quienes opinan favorable para la sustentación de la tesis;

Que, con Resolución N° 077-2018-D-EPG-UDH, de fecha 01 de Marzo de 2018, se declara Expedita a la graduando **TUCTO SANTAMARÍA, Sheila Karina** para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia en Educación Superior e Investigación;

Que, con Oficio N° 0037-UP-FCEyH-UDH-2017, de fecha 07 de Marzo de 2018, presentado por la Jefe de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, propone a los docentes: Dr. Froilán Escobedo Rivera (Presidente), Mg. Paola Elizabeth Pajuelo Garay (Secretaria) y Mg. Joel Guido Aguirre Palacin (Vocal), como miembros del jurado para la sustentación de la tesis, señalando lugar, fecha y hora; y,



UDH
UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO
<http://www.udh.edu.pe>

UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

Escuela de Posgrado

RESOLUCIÓN Nº 102-2018-D-EPG-UDH
Huánuco, 12 de Marzo de 2018
Pg. 02

Estando a las atribuciones conferidas al Director de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Huánuco, con cargo de dar cuenta al Consejo Directivo:

SE RESUELVE:

Artículo Primero.- Aprobar la Sustentación de la Tesis titulada "CALIDAD DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN, HUÁNUCO 2016"; de la graduando TUCTO SANTAMARÍA, Sheila Karina , para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia en Educación Superior e Investigación; fijándose para el día Viernes 16 de Marzo de 2018, a horas 04:00 pm. en el Auditorio Ermano Artale Ciancio de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, ubicado en la Ciudad Universitaria de La Esperanza.


Artículo Segundo.- Designar, como Jurado para la Sustentación de Tesis, en la Universidad de Huánuco, a los siguientes docentes:

Dr. Froilán ESCOBEDO RIVERA
Mg. Paola Elizabeth PAJUELO GARAY
Mg. Joel Guido AGUIRRE PALACIN


Presidente
Secretaria
Vocal

Regístrese, comuníquese y archívese.




Víctor Domínguez Condezo
DIRECTOR EPG




Mg. Maximiliano Cruz Huacachino
SECRETARIO DOCENTE

Distribución: Rectorado/Vicerrectorado/UPGCE/OMR/Jurado/Interesada/File Personal/Archivo.
VDC/bldr