



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

SATISFACCIÓN SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA PERCIBIDA Y
ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

Tesis presentada por:

MAURA PATRICIA ACEVEDO SALVATIERRA

BETZI RITA MEZA MANRIQUE

Para optar el Grado Académico de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Con mención en Docencia Universitaria

Asesora

Carmen Leni Alvarez Taco

Lima - Perú

2019



Tesis UNIFE publicada bajo la licencia Creative Commons



Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

MAURA PATRICIA ACEVEDO SALVATIERRA

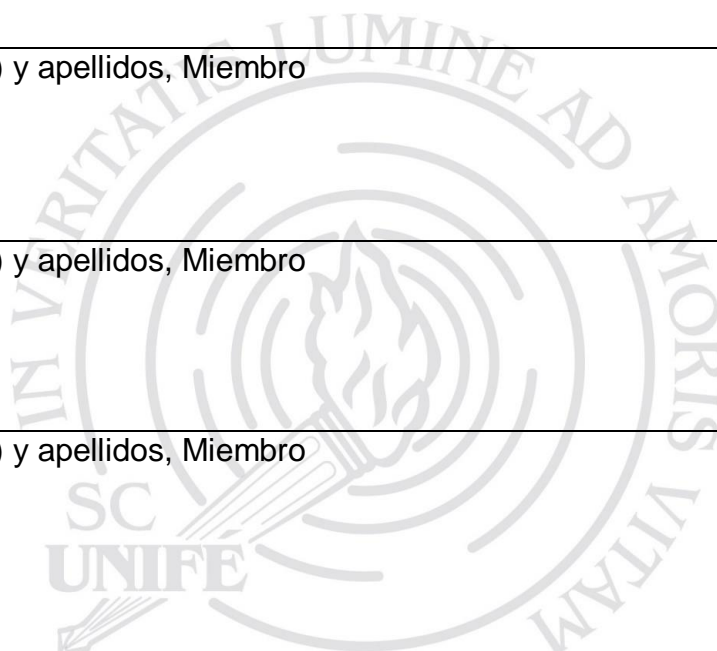
BETZI RITA MEZA MANRIQUE

Nombre(s) y apellidos, Asesor

Nombre(s) y apellidos, Miembro

Nombre(s) y apellidos, Miembro

Nombre(s) y apellidos, Miembro



Dr. Ángel Guillermo Gómez Navarro
Director de la Escuela de Posgrado





RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje de estudiantes de Educación de una universidad nacional de Lima. La muestra estuvo conformada por 374 estudiantes (varones y mujeres) con edades de 17 años a más.

Este estudio es de nivel descriptivo, de tipo sustantivo y diseño correlacional. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: El cuestionario de la evaluación de la satisfacción de la calidad educativa universitaria SATCAE y el cuestionario para la evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios CEVAPU.

Los resultados evidenciaron que existe una correlación positiva baja y altamente significativa entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y la actitud positiva ante el aprendizaje, en tanto que no se encontró relación significativa entre dicha satisfacción y la actitud negativa ante el aprendizaje.

Palabras clave: Satisfacción, calidad educativa, aprendizaje, actitudes, educación universitaria.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship that exists between the satisfaction of the perceived educational quality and the attitudes to learning in students from the ten academic semesters of the faculty of education of a national university in Lima,. The sample consisted of 374 students (men and women) aged 17 years and over.

This study is of descriptive level, substantive type and correlational design. The following instruments were used as data collection: the SATCAE university educational quality satisfaction questionnaire and the CEVAPU university students' assessment of attitudes to learning.

The results showed that there is a low and highly significant positive correlation between the satisfaction of the perceived educational quality and positive attitude to learning; while no significant relationship was found between satisfaction and negative attitude to learning.

Keywords: Satisfaction, educational quality, learning, attitudes, university education.



RECONOCIMIENTO

Expresamos nuestro más sincero y eterno agradecimiento a quienes de una u otra manera hicieron posible la realización del presente estudio:

A Dios, fuente de sabiduría y amor, por darnos fortaleza y perseverancia en el desarrollo de esta investigación.

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, UNIFÉ, por las enseñanzas y experiencias vividas dentro de sus aulas.

A la Universidad que nos abrió sus puertas para el desarrollo del trabajo de campo, necesario para el estudio y a los estudiantes de educación participantes.

A nuestra asesora, Dra. Carmen Leni Alvarez Taco, excelente profesional y maravilloso ser humano que supo guiarnos y apoyarnos con sabiduría, compromiso y dedicación durante todo el proceso de la investigación.

Al Dr. Mario Bulnes Bedón, por sus enseñanzas y apoyo constante, demostrando en todo momento profesionalismo, sencillez y apertura.



DEDICATORIA

A mi esposo Rafael, mi amado compañero, de nobleza inquebrantable. Gracias por creer en mí y por darme tu apoyo incondicional a lo largo de estos años.

A mis dos maravillosos hijos, Leonardo y Stéfano, mis pequeños maestros, los tesoros más preciados de mi vida.

A mi querida madre Betzabé, mujer ejemplar, trabajadora, amorosa y valiente, que supo motivarme y acompañarme en cada etapa de mi vida.

A mi padre Ítalo, gracias por enseñarme que, a pesar de la dureza del camino, es posible soltar las penas y empezar de nuevo... nunca es tarde.

A mis hermanitos, Julio y Danny por ser mis guías, aquellos que siempre supieron protegerme y animarme.

Betzi Rita Meza Manrique

A mis padres Teódulo y Maura, pilares fundamentales en mi vida, quienes siempre se han sacrificado por brindarme lo mejor.

A mi esposo Julio, quien constantemente me alienta en el cumplimiento de mis sueños, confía en mí y me brinda todo su amor y apoyo incondicional.

A mi amado hijo Julio Steffano, razón de mi vida, quien con solo una sonrisa hace que mis problemas desaparezcan. Fuente de motivación en mi incesante búsqueda de crecimiento personal y profesional.

A mis queridos hermanos Karen, Theo y Ana Cristina, personas admirables dignas de imitar.

Maura Patricia Acevedo Salvatierra



ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	4
ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTO	5
DEDICATORIA	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Justificación de la investigación.....	21
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación	22
1.3.1 Delimitación de la investigación.....	22
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	23
1.4 Objetivos de la investigación	24
1.4.1 Objetivos generales.....	24
1.4.2 Objetivos específicos.....	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	27
2.1 Antecedentes de la investigación	27
2.1.1 Estudios relacionados a la satisfacción de la calidad educativa.....	28
2.1.2 Estudios relacionados a las actitudes ante el aprendizaje.	33
2.1.3 Estudios relacionados a la calidad educativa.	35
2.1.4 Otros estudios realizados en universitarios.	38
2.2 Bases teóricas.....	41
2.2.1 La educación universitaria.....	41
2.2.1.1 Educación.....	42
2.2.1.2 Carrera universitaria de educación.....	43
2.2.1.3 Contexto de la educación superior en el Perú.....	45



	Página
2.2.1.4 Calidad Educativa.....	47
2.2.1.5 La calidad educativa universitaria.....	48
2.2.2 La satisfacción sobre la calidad educativa percibida.....	51
2.2.2.1 Evaluación de la calidad educativa.....	52
2.2.2.2 Factores de la calidad educativa universitaria.....	60
2.2.2.3 Dimensiones de la Calidad Educativa Universitaria.....	62
2.2.3 Actitudes ante el aprendizaje.....	63
2.2.3.1 Componentes de las actitudes.....	66
2.2.3.2 Características de las actitudes.....	68
2.2.3.3 Actitudes de los estudiantes ante las normas de la universidad.....	72
2.3 Definición de términos.....	73
2.4 Hipótesis.....	74
2.4.1 Hipótesis generales.....	74
2.4.2 Hipótesis específicas.....	74
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	77
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.....	77
3.2 Participantes.....	78
3.2.1 Población.....	78
3.2.2 Muestra.....	79
3.3 Variables de investigación.....	80
3.3.1 Satisfacción de la calidad educativa percibida.....	80
3.3.2 Actitud ante el aprendizaje.....	82
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	82
3.4.1 Procedimiento de recolección de datos.....	82
3.4.2 Instrumentos de recolección de datos.....	83
3.4.2.1 Instrumento para medir la satisfacción del estudiante hacia la calidad educativa.....	84
3.4.2.2 Instrumento para medir las actitudes ante el aprendizaje.....	89
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	93



	Página
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	95
4.1 Resultados descriptivos.....	95
4.2 Resultados para la contrastación de las hipótesis.....	98
4.3 Resultados complementarios	102
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	110
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	126
6.1 Conclusiones.....	126
6.2 Recomendaciones.....	129
REFERENCIAS	131
APÉNDICES.....	138
APÉNDICE A Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario de evaluación de la satisfacción de la calidad educativa universitaria, satcae.....	139
APÉNDICE B Cuestionario de evaluación de la satisfacción de la calidad educativa universitaria, satcae.	141



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Cantidad de participantes según sexo y edad.....	80
2. Cantidad de participantes según ciclo de estudios y facultad	80
3. Dimensiones, indicadores e ítems de la satisfacción de la calidad educativa percibida.	81
4. Dimensiones, indicadores e ítems de las actitudes ante el aprendizaje	82
5. Estructura factorial del cuestionario SATCAE	88
6. Estructura factorial de la prueba CEVAPU	93
7. Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de CEVAPU	94
8. Valores descriptivos de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida.....	97
9. Valores descriptivos de las actitudes ante el aprendizaje	98
10. Análisis de normalidad en las variables a contrastar	99
11. Correlación entre las dimensiones de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y la actitud positiva ante el aprendizaje	100
12. Correlación entre las dimensiones de la satisfacción sobre la calidad educativa y la actitud negativa ante el aprendizaje	102
13. Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre varones y mujeres	103
14. Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje según rangos de edad	104
15. Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre menores de 18 y mayores de 22 años	105
16. Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje según facultad	106



Tabla	Página
17. Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre los estudiantes de Inicial y de pedagogía y cultura física	107
18. Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre los estudiantes de Inicial y Tecnología	108
19. Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre los estudiantes de Pedagogía y cultura física y Tecnología.....	109



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se ha realizado para conocer la realidad de la calidad educativa universitaria pública de Lima, desde la perspectiva de los estudiantes de la carrera de Educación. Así mismo, se desea conocer sobre el aspecto actitudinal que estos muestran ante las diversas vivencias a las que se enfrentan dentro de la universidad a lo largo de la carrera.

En tal sentido, el estudio tiene como objetivo establecer la relación que existe entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje en los estudiantes de la carrera de Educación dentro del contexto de la universidad pública. Por lo tanto, la investigación, se enmarca dentro de las líneas de la calidad educativa, centrándose en aspectos relevantes como son la docencia universitaria, actitudes de los estudiantes y organización de la universidad, entre otras cuestiones relacionadas al contexto de la calidad de la educación universitaria.

Este estudio surge frente a la preocupación sobre las condiciones de calidad que ofrecen actualmente las universidades a los futuros profesionales. Este difícil panorama, se refleja en la ausencia de las universidades peruanas en los rankings nacionales e internacionales y la dificultad de los egresados para insertarse y desenvolverse óptimamente en el mundo laboral. Esta situación trae como consecuencia un conjunto de cuestionamientos, cambios y adaptaciones por parte de las universidades para hacer frente a las nuevas exigencias de la coyuntura nacional e internacional. De este contexto se desprende el interés por conocer y analizar la realidad de la calidad educativa en las universidades públicas peruanas, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. Así



mismo, se busca generar información sobre el aspecto actitudinal que tienen los estudiantes ante el aprendizaje. A partir de estos aportes, se podrían realizar planes de acción para elevar la calidad educativa universitaria.

La investigación se presenta a través de este informe de tesis que consta de seis capítulos, los cuales están distribuidos de la siguiente manera:

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema, en el que se ofrece la justificación del estudio, se delimita el marco de la investigación, se explican las limitaciones y se plantean los objetivos de la misma.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, en el cual se dan a conocer los antecedentes nacionales e internacionales sobre la calidad educativa y las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Seguidamente se presentan las bases teóricas que brindan aquellos conceptos y fundamentos relevantes acerca de la educación universitaria, la satisfacción de la calidad educativa y las actitudes ante el aprendizaje, los cuales brindan sustento a la investigación. Este capítulo finaliza con la definición de términos y el planteamiento de las hipótesis que actuarían como un puente entre la teoría y la información recogida en la experiencia de la investigación.

En el tercer capítulo se define el nivel, tipo y diseño de la investigación, se determina la población y muestra del estudio. Además, se precisa la definición de las variables de investigación, tanto a nivel conceptual como operacional, se detallan las técnicas de procesamiento y análisis de datos utilizados en el estudio. Se concluye el capítulo presentando la evolución que experimentaron los instrumentos en su elaboración (en el caso del primer instrumento SATCAE utilizado para evaluar la satisfacción de la calidad educativa percibida) y adaptación (en el caso del segundo instrumento CEVAPU utilizado para evaluar



las actitudes ante el aprendizaje), seguido de la aplicación de los mismos con el propósito de recolectar los datos necesarios para la investigación.

El cuarto, quinto y sexto capítulo, contienen la presentación y análisis de los resultados obtenidos como producto del trabajo de campo propiamente dicho. Finalizando el informe se ofrecen las conclusiones y recomendaciones pertinentes a la investigación.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se plantean las razones que justifican el interés sobre la calidad educativa a nivel universitario, realizando un acercamiento hacia la realidad educativa peruana y hacia los esfuerzos realizados en las diferentes instancias para mejorarla. Luego se presentan los aportes que brinda la presente investigación y se definen las condiciones básicas para su ejecución, así como las posibles limitaciones al ejecutarla. Finalmente se brindan los objetivos del presente estudio.

1.1 Planteamiento del problema

La educación constituye el cimiento del desarrollo de un país, es una de las piezas fundamentales para lograr la transformación de la sociedad en beneficio de la población, forjando ciudadanos responsables que se identifiquen con su nación y que contribuyan activamente en su crecimiento.

La educación peruana se encuentra bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) quien rige las políticas de educación a nivel nacional y coordina con los gobiernos regionales y locales con el propósito de lograr la comunicación y participación de la comunidad educativa.

El sistema educativo peruano centra sus esfuerzos en ocho aprendizajes fundamentales que se encuentran plasmados en el Marco Curricular Nacional (Ministerio de Educación del Perú – MINEDU, 2015b): A través de ellos se espera que los jóvenes desarrollen su autonomía, realicen proyectos que les permitan satisfacer las necesidades y resuelvan problemas a nivel personal y/o social, participen democráticamente ejerciendo su ciudadanía, se comuniquen participando interculturalmente, usen la matemática en su vida cotidiana,



comprendan y transformen la realidad mediante la aplicación de la ciencia y la tecnología, expresen su arte y valoren la diversidad cultural, y sean capaces de recrearse y realizar actividad física para mantener una vida saludable.

Para el logro de estos aprendizajes fundamentales se plantean objetivos determinados en cada nivel educativo. En este sentido, el primer proceso de aprendizaje se da en el nivel inicial, cuya finalidad es que los niños se descubran a sí mismos, se inicien en el desarrollo de la autonomía, respeten los espacios comunes y propios, tengan mayor control de sus movimientos y fomenten sus habilidades comunicativas (MINEDU, 2015). Es en esta etapa donde se siembra la semilla de las competencias que irá desarrollando en los siguientes niveles educativos. Al llegar al nivel primario, como también lo señala el MINEDU, se dan progresos significativos en la comprensión lectora, manejo numérico, mayor conciencia de la relación con los demás y mayor capacidad para proponer soluciones ante las dificultades cotidianas.

Al término de la escolaridad, se espera que se puedan evidenciar logros significativos en el desarrollo de los ocho aprendizajes fundamentales, que hayan desarrollado mejores habilidades comunicativas y habilidades sociales, para que puedan enfrentarse a actividades con mayor demanda cognitiva en las que pongan en práctica el pensamiento crítico, además del desarrollo de la competencia de indagación científica.

El último nivel educativo corresponde a la educación superior, encaminada a formar las competencias para desarrollarse en el mundo laboral. En esta etapa, el pilar es la investigación para generar conocimiento en beneficio de la sociedad (MINEDU, 2015). Las Instituciones superiores asumen la responsabilidad de formar profesionales de calidad, por lo que la preocupación



acerca de la calidad en el ámbito educativo universitario se ha incrementado en los últimos años.

Primero, en el ámbito mundial, países como Estado Unidos e Inglaterra posicionan a sus universidades como las mejores del mundo según el Times Higher Education, THE (2018), en el informe denominado World University ranking, compitiendo con otras 959 universidades de 84 países que fueron evaluadas a partir de seis indicadores, a los que otorga diferente peso: La reputación académica (40%), el número de citas (20%), el ratio entre profesores y estudiantes (20%), la reputación de los empleadores (10%), el porcentaje de profesorado internacional sobre el total del profesorado (5%) y el porcentaje de estudiantes internacionales sobre el total de estudiantes (5%). En la realidad latinoamericana, las universidades chilenas lideran dicho ranking posicionándose en los primeros lugares de la calidad educativa brindada.

A nivel nacional, un indicador del contexto universitario lo brinda la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEDU). Este organismo publica cada dos años un informe acerca de la realidad educativa de las universidades peruanas. En este estudio se consideran como indicadores, la cantidad de publicaciones en revistas indexadas en la web entre los años 2014 y 2016, y el número de documentos citados, datos que son obtenidos de la Web of Science Core Collection.

El informe bienal de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU (2018) posiciona como las mejores universidades del Perú a la Pontificia Universidad Católica del Perú, seguida de la Universidad Cayetano Heredia y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



Como se puede observar, las universidades peruanas no figuran entre las mejores del mundo ni de Latinoamérica debido a que el sistema educativo universitario ha venido atravesando por un periodo de olvido por parte del estado. En el año 2015, la MINEDU encontró que la realidad universitaria peruana se mantiene con problemas como: excesiva cantidad de universidades, escasez de publicaciones e investigación científica, funcionamiento sin los permisos correspondientes, no figuración en los rankings internacionales e incumplimiento de los indicadores básicos de calidad para poder acceder a una licencia. Con relación a los problemas encontrados, la ley universitaria N° 30220 del año 2014, distingue tres dimensiones relevantes que reflejan los problemas de la calidad de la educación superior universitaria en el Perú: El deficiente papel de la universidad en la promoción de ciudadanía, el escaso desarrollo de la ciencia y tecnología en la universidad peruana y la desconexión entre la formación universitaria y el desarrollo de competencias adecuadas para el empleo.

Ante esta problemática, el estado peruano giró la mirada a la educación universitaria promulgando la nueva ley universitaria citada en el párrafo anterior con el propósito de mejorar la calidad del servicio educativo. Esta ley tiene sus antecedentes en otras leyes promulgadas como la ley 28740 del año 2006: *Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa* (MINEDU, 2006) que se encarga de validar y elaborar la metodología aplicada para el logro de la calidad educativa. Por ello, años más tarde surge la Reforma de la nueva Ley Universitaria 30220 (MINEDU, 2014).

Otro esfuerzo realizado por el MINEDU (2015a) para mejorar la calidad de la educación universitaria se refleja con la creación de “Los lineamientos de la política para el aseguramiento de la calidad en la educación superior



Universitaria”, donde se plasman los fundamentos para el aseguramiento de la calidad educativa y se identifican los criterios vinculados a seis categorías para establecer la calidad de la Educación Superior.

De esta manera se hacen notar los esfuerzos del estado peruano por elevar la calidad educativa al igual que los diferentes países de América Latina.

Prácticamente, el tema de la evaluación y la acreditación ha ido cobrando mayor importancia en toda América Latina, puesto que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO y otros organismos, realizan eventos que permiten analizar los conceptos y compartir experiencias al respecto. Así mismo, el Banco Mundial fomenta el intercambio y la realización de convenios entre países sobre el tema (Águila, 2005).

Las universidades peruanas buscan insertarse en los estándares internacionales, se interesan por un cambio de paradigma, preocupándose por emprender acciones en la búsqueda de la calidad educativa, mediante el logro de indicadores que les permitan la acreditación y certificación. Es aquí donde cobra importancia conocer la percepción de los estudiantes, que ofrece una mirada desde adentro, no solo de las universidades sino también de cada una de sus facultades.

Los estudiantes universitarios, como agentes educativos importantes en el contexto universitario, se convierten en los receptores de la calidad educativa que reciben en sus casas de estudios. Por ello nace el interés en recopilar, determinar, comparar y analizar información relevante sobre la calidad de los servicios educativos entre las facultades de educación de una universidad, para que las autoridades puedan considerarlas, tomar decisiones acertadas para mejorar la calidad de su institución y satisfacer las necesidades de los



estudiantes, quienes se proyectan a desempeñarse como profesionales de la educación en su vida futura.

La realidad de los maestros se ha visto golpeada y se ha producido un proceso de desvalorización de la profesión docente. Los maestros se han visto inmersos en el centro de las críticas sobre la educación, atribuyéndoseles gran parte de la responsabilidad de los bajos niveles de educación de los estudiantes.

Fernández (1995, citado en Reyes, 2015) plantea que los docentes en su mayoría consideran que su trabajo no se respeta ni se valora, la sociedad ha perdido el reconocimiento por la labor de los profesores y cualquier persona cree estar en capacidad para intervenir y opinar acerca de su trabajo.

El interés de esta investigación apunta a conocer más sobre la calidad educativa en una universidad responsable de formar estudiantes, quienes al egresar se desempeñarán como docentes, de modo que es importante que cuenten con herramientas que les permitan enfrentar las dificultades que el mundo laboral les plantee y sean agentes de cambio. Siendo importante también que los estudiantes se sientan satisfechos con la calidad educativa que reciben en las universidades durante todo el periodo de su formación profesional.

En este sentido, se considera necesario encontrar la relación de esta satisfacción de la calidad educativa que perciben en su institución universitaria y las actitudes ante el aprendizaje que desarrollan los futuros docentes del país. Dichas actitudes reflejan una predisposición consciente y favorable que permite alcanzar las metas planificadas (Carrasco, 1997), definidas en la forma en que piensan y se comportan las personas, la vivencia de los valores y el respeto a las normas que se deben cumplir en el medio social donde se desenvuelven.



El desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje favorece la adquisición de una postura activa en la construcción de sus propios aprendizajes y en el desarrollo de habilidades para desempeñarse profesionalmente (Agudelo, Santa, L. y Santa, V., 2009). Es más, según Briñol, Falces y Becerra (2007), las actitudes frente al aprendizaje cobran relevancia ya que juegan un papel muy importante a la hora de adquirir nuevos conocimientos, además influyen en la forma en que se busca, se procesa, se responde a la información y al contexto en el que se desenvuelve el estudiante universitario.

Entonces, es necesario reconocer que toda mejora con relación a la calidad educativa finalmente beneficia a los estudiantes ya que permite lograr que ellos aprendan a aprender por motivación propia y demuestren autonomía en el estudio (Gento, 1995, citado en Reyes, 2015).

La investigación se realiza en una universidad nacional con muchos años de funcionamiento y siete facultades al servicio de la formación de profesionales en la docencia. Por ello, con este estudio se pretende responder a la siguiente pregunta:

¿Existe relación entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima?

1.2 Justificación de la investigación

La presente investigación se realiza con el objetivo de incrementar el conocimiento de la realidad en el campo educativo universitario a partir de los siguientes aportes:

En el área del conocimiento, se genera información acerca de la percepción de los estudiantes universitarios sobre la calidad educativa que



reciben en su casa de estudios, en base a criterios vinculados a cinco categorías para establecer la calidad de la Educación Superior Universitaria, siendo los siguientes: Docentes, disciplinas y programas profesionales, infraestructura, servicio de apoyo, extensión y proyección social. Así mismo, se obtiene información relevante acerca de las actitudes que tienen los estudiantes ante el aprendizaje.

A nivel institucional, dicha información permite identificar las fortalezas y debilidades de la casa de estudios en la que se ha realizado la investigación, lo cual podría servir de sustento para los futuros programas de intervención y mejora de la calidad educativa en dicha institución. A partir de estos aportes, las autoridades universitarias y docentes podrán prestar más atención y formular planes de acción en beneficio de los estudiantes.

A nivel social, se pretende brindar conocimiento de la calidad educativa universitaria y abrir la posibilidad de aplicar planes educativos en beneficio de una mejor formación de profesionales en la docencia, que al egresar estén preparados para desenvolverse de manera eficiente y eficaz en el mundo laboral de acuerdo con las exigencias del momento.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

A continuación, se establecen los criterios que permiten delimitar el presente estudio, contexto en el cual queda circunscrito el trabajo de campo realizado, así mismo, se especifican algunas dificultades que se generaron en su realización.

1.3.1 Delimitación de la investigación.

La investigación se realiza teniendo como muestra a 374 estudiantes de las facultades de educación: Inicial (especialidades de retardo mental y niñez



temprana), de pedagogía y cultura física (especialidades de educación primaria y educación física) y de tecnología (especialidades de tecnología textil, ebanistería y decoración, diseño industrial y arquitectónico, construcción civil y artes industriales) de una universidad nacional de la ciudad de Lima, en una zona urbana de fácil acceso a la colectividad. La institución universitaria cuenta con más de 180 años al servicio de la Educación. Su historia inicia en 1822 con la escuela normal, fundada por el libertador José de San Martín y construida con ayuda técnica y económica del gobierno de Estados Unidos, a través del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación.

Dicha casa de estudios ha atravesado por diversas situaciones coyunturales a lo largo de su historia y se encuentra actualmente realizando esfuerzos por afrontar adecuadamente los procesos de acreditación.

Se realiza la investigación entre los meses de setiembre de 2018 y marzo de 2019, tiempo en el cual se desarrolla el marco teórico del estudio y se aplican los procedimientos más adecuados según el método científico para conocer la realidad inmediata.

Se elaboró el instrumento de evaluación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida entre los estudiantes - SATCAE, el cual fue sometido a un procedimiento psicométrico en aras de obtener evidencias de la validez de la interpretación de sus resultados. Para medir las actitudes ante el aprendizaje, se utiliza el cuestionario CEVAPU de Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007).

1.3.2 Limitaciones de la investigación.

Las principales dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la investigación fueron: a) Dificultad para acceder a una muestra grande de estudiantes, b) falta de compromiso de algunos estudiantes para responder de



manera honesta al cuestionario, c) festividades que se desarrollan en la universidad que interfieren con el horario habitual de los estudiantes que, por ende, obstaculizan la aplicación de los instrumentos, d) el tiempo limitado con el que se contó para el desarrollo de la investigación y, e) limitaciones bibliográficas, en la medida que no se encontraron investigaciones que relacionen las variables del presente estudio.

Sin embargo, al reconocer las dificultades, se plantearon alternativas de solución, como, por ejemplo, coordinar con las autoridades de la universidad para obtener los permisos necesarios, dar una explicación de los fines del estudio, de tal forma que se genere el compromiso y la apertura de los estudiantes y de los docentes a cargo de las diferentes aulas.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivos generales.

1. Establecer la relación entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes positivas ante el aprendizaje en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
2. Establecer la relación entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes negativas ante el aprendizaje en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos.

1. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la labor docente y las actitudes positivas ante el



aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.

2. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al plan de estudios y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
3. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios y materiales, y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
4. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al servicio de apoyo y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
5. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al funcionamiento de la facultad y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
6. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la labor docente y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
7. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al plan de estudios, y las actitudes negativas ante



el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.

8. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios y materiales, y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
9. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al servicio de apoyo y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.
10. Determinar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al funcionamiento de la facultad y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan las investigaciones más relevantes con relación a la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios, a nivel nacional e internacional. Luego se plantea el sustento conceptual y teórico que se tomó en cuenta para el planteamiento del problema de la presente investigación donde se abordan aspectos significativos del tema. Seguidamente se plantea la definición de los términos más relevantes que permiten clarificar mejor algunas expresiones presentes en el planteamiento del problema, para finalmente presentar las hipótesis que orientan la investigación.

En este sentido, se brinda una síntesis de lo que hasta ahora se conoce de las actitudes ante el aprendizaje, partiendo de su definición hasta la explicación de cómo se da en el contexto universitario, para luego analizar las implicancias de la satisfacción hacia la calidad educativa universitaria. De esta forma, se espera sostener teóricamente la posible relación que podría darse entre ambas variables partiendo de la premisa que una actitud implica el desarrollo de una tendencia o predisposición previamente asimilada, que tiende a perdurar en el tiempo y permite la evaluación de una forma determinada, de una situación, persona u objeto. Cuando ésta es positiva, podría ser la base de la satisfacción que el estudiante percibe sobre la calidad educativa recibida en su casa de estudios.

2.1 Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan las investigaciones relacionadas a las variables de investigación. Primeramente, se dan a conocer los estudios



nacionales e internacionales en relación a la satisfacción sobre la calidad educativa percibida, y luego los de las actitudes ante el aprendizaje, seguidamente los de la calidad educativa y se finaliza con la presentación de otros estudios realizados en universitarios.

2.1.1 Estudios relacionados a la satisfacción de la calidad educativa.

A continuación, se presentan algunas investigaciones realizadas en instituciones nacionales e internacionales en relación a la satisfacción con la calidad educativa.

A nivel nacional, Franco (2017) realizó una investigación para describir la satisfacción de 844 estudiantes frente al servicio de formación profesional en la facultad de educación de una universidad nacional de la ciudad de Huancayo, y comparar dichos resultados entre las siete carreras profesionales de la facultad antes mencionada. Se elaboró un cuestionario de satisfacción de los estudiantes sobre la calidad educativa. Los resultados revelan que el 72,5 % de estudiantes se sienten satisfechos con el servicio de formación profesional que reciben, encontrándose diferencias según las carreras a las que pertenecen.

Los estudiantes de la carrera profesional de ciencias naturales y ambientales son los que evidencian una mayor satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje (90,5 %), con la investigación (88,1 %) y con las actividades de proyección social (85,7 %), mientras que los de la carrera de educación física y psicomotricidad son los que evidencian menor satisfacción en los mismos procesos (50 %, 44,9 % y 40,7 % respectivamente).

Rimarachin (2015) realizó una investigación para determinar la satisfacción estudiantil sobre la calidad educativa en 76 estudiantes del décimo ciclo de cinco especialidades de la facultad de educación de una universidad



nacional de Cajamarca. Producto de esta investigación se elaboró un instrumento de medición donde se consideran los 97 estándares de calidad propuestos por el CONEAU.

Entre las conclusiones más resaltantes se menciona que la satisfacción estudiantil, según los estándares relacionados al área de enseñanza-aprendizaje, alcanzó un mayor nivel de satisfacción, convirtiéndose en una de las fortalezas de la facultad de educación. Sin embargo, los resultados en cuanto a las áreas de planificación, organización, dirección y control, extensión universitaria, proyección social, docencia, infraestructura y bienestar, demuestran mayor grado de insatisfacción de los estudiantes.

Becerra (2003) realizó un trabajo de investigación con la finalidad de describir la percepción de la calidad del servicio educativo en una muestra de 240 alumnos, con edades entre los 19 y 35 años, que estuvieron matriculados en cursos obligatorios de especialidad de las áreas de administración de operaciones, marketing, finanzas y recursos humanos, del quinto al décimo ciclo de la facultad de administración de la escuela universitaria de negocios de una universidad privada de Lima.

Se elaboró un cuestionario organizado según: el perfil del alumno, perfil del docente, percepción que tienen los estudiantes del personal administrativo, del currículo de la carrera, de la gestión docente y del desarrollo de competencias profesionales en los alumnos. Entre las conclusiones de esta investigación, se plantea que existe una percepción positiva de los alumnos sobre la calidad del servicio educativo prestado por la facultad, expresado a través de la gestión del personal de contacto del servicio académico, del currículo de la carrera, de la gestión docente y del desarrollo de sus competencias profesionales.



Además, existe una relación positiva entre lo que los alumnos esperan y perciben del profesor. Por otro lado, el sexo de los alumnos, el nivel académico y la especialidad en la que están estudiando, no influyen en la percepción de la calidad del servicio educativo ofertada.

Bullón (2007) realizó una investigación para conocer la satisfacción estudiantil con la calidad educativa que ofrece una universidad privada de Lima. Participaron 156 estudiantes de los últimos ciclos de cuatro especialidades de la facultad de Ciencias e Ingeniería. Para fines de la investigación, el autor construyó un instrumento denominado SIECE que considera nueve áreas de la satisfacción con la calidad educativa.

El estudio arroja que a menor edad y tiempo de estudio es mayor la satisfacción con la calidad percibida. Los participantes se encuentran satisfechos con la calidad educativa que reciben, sin embargo, en el análisis por especialidades se observó que los estudiantes de ingeniería electrónica, industrial y civil se encuentran bastante satisfechos mientras que los de ingeniería mecánica se encuentran simplemente satisfechos. En general, tienen mayor satisfacción con respecto a las habilidades desarrolladas durante la formación académica que con el nivel de consideración que evidencia la universidad sobre su situación económica.

De igual manera, Watson (2013) se interesó por comparar el nivel de satisfacción con la calidad educativa percibida de forma global, por especialidades y ciclo de estudios. Consideró una muestra de 176 estudiantes del programa de psicología de una universidad privada de Lima. Para la realización de este estudio, la investigadora construyó un instrumento denominado SATEST, que considera ocho áreas (plan de estudios y exigencia



académica, servicio brindado en las bibliotecas, forma en que los estudiantes se relacionan con otros miembros del programa, infraestructura de los diferentes ambientes, proceso de enseñanza aprendizaje, oportunidad que tienen los estudiantes de acceder a actividades extracurriculares, atención en el servicio médico y conexión del programa de psicología con el contexto).

Como resultado de la investigación, se concluye que los estudiantes de psicología social son los menos satisfechos con la calidad del servicio educativo en comparación con los estudiantes de psicología educacional, quienes se encuentran más satisfechos. También se evidenció una fuerte relación entre la satisfacción percibida por los estudiantes y el tiempo que llevan en el programa de estudios, es decir, los estudiantes con mayor tiempo en la carrera demuestran mayor nivel de satisfacción. El nivel de satisfacción en cuanto al servicio de biblioteca es menor en los estudiantes de formación básica en comparación con los estudiantes de especialidad; y en el área de infraestructura, los estudiantes de los últimos ciclos son los menos satisfechos en comparación con los de los ciclos menores.

A nivel internacional, Ortega (2015) desarrolló una investigación sobre la calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior, cuyo objetivo fue conocer la percepción de los estudiantes y determinar si existen diferencias con relación a la edad, sexo, nacionalidad, entre otros y en qué medida dichas percepciones ejercen influencia en la calidad y la satisfacción del servicio educativo de educación superior.

Para tal fin, el autor diseñó un instrumento que evalúa la calidad de la educación superior teniendo en cuenta la opinión del estudiante. El cuestionario se aplicó a una muestra de 812 estudiantes de educación superior de cuatro



universidades de Europa, dos españolas (una pública y una privada) y dos públicas de Alemania, correspondientes a la modalidad presencial, en universitarios tanto experimentados (antigüedad mínima de 6 meses) como recientes (menos de 6 meses).

Luego de procesar los resultados, se confirma que existen diferencias en el efecto de la calidad de servicio sobre la satisfacción en función de la antigüedad del estudiante (a más antigüedad, mayor satisfacción) y de su sexo (mayor satisfacción en los varones que en las mujeres).

Pérez, Martínez, P. y Martínez, M. (2015) realizaron una investigación acerca de la satisfacción de los estudiantes universitarios con la tutoría. El estudio se realizó en una universidad pública de Murcia, España, y participaron un total de 976 estudiantes, en su mayoría mujeres, cuya media de edad es de 22 años, de las especialidades de educación infantil, educación social, educación primaria y educación pedagógica de la facultad de Educación. Se diseñó el instrumento de recogida de información tipo encuesta donde se consideran aspectos relacionados al tutor universitario y al desarrollo académico, personal y profesional del estudiante.

El estudio concluye evidenciando que los universitarios se sienten más satisfechos con la labor que realiza el tutor que con la organización de los temas trabajados en tutoría, puesto que, en esta última dimensión, se observa bajo nivel de satisfacción. Finalmente, se evidencia que no hay diferencias significativas en la satisfacción de los universitarios en relación al sexo ni a la asignatura.



2.1.2 Estudios relacionados a las actitudes ante el aprendizaje.

Así mismo se plantea de forma separada, los antecedentes sobre las actitudes ante el aprendizaje, puesto que, hasta el momento, no existen estudios que planteen la relación de las dos variables juntas.

A nivel nacional, Sibina (2015) estudió las actitudes que muestran los estudiantes hacia la maestría con mención en Docencia Universitaria e investigación y la relación de dichas actitudes con el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de la escuela de posgrado de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Se utilizó un cuestionario estructurado para recolectar los datos y se llegaron a las siguientes conclusiones: las actitudes hacia la maestría tienen relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico de los estudiantes. Así mismo, la mayoría de los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la maestría y se encuentran aprobados.

Espettia (2011) se interesó por investigar las actitudes hacia el aprendizaje de las habilidades matemáticas y el interés que tiene los futuros maestros en la enseñanza de dicha materia. El estudio se realizó en una muestra de 154 estudiantes de la facultad de Educación de la especialidad de educación primaria de una universidad pública de Lima.

La investigadora diseñó tres instrumentos para evaluar: las habilidades matemáticas, el interés frente a la enseñanza de la matemática y las actitudes frente al aprendizaje de la matemática. Este último, de interés para la presente investigación, consta de los componentes cognitivo, afectivo y conductual.

El estudio concluye en que las actitudes hacia el aprendizaje de la matemática guardan relación significativa con las habilidades lógico-



matemáticas y con los intereses que tienen los estudiantes para la enseñanza de la matemática. Además, los estudiantes con alto interés para enseñar matemática demuestran tener mejores actitudes hacia el aprendizaje que los que tienen bajo interés. Finalmente, los estudiantes con altas habilidades matemáticas demuestran tener mejores actitudes hacia el aprendizaje que los que poseen bajas habilidades.

A nivel internacional, López (2013) analizó la actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés con propósitos odontológicos y explicó la importancia de dicha actitud en los estudiantes del primer año de la Facultad de Odontología de la Universidad de Carabobo, Venezuela.

Se contó con una muestra de 168 estudiantes de la unidad curricular de inglés y se diseñó un instrumento tipo cuestionario, que consideró tres dimensiones de la expresión de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual.

Los resultados permitieron establecer las siguientes conclusiones: la mayoría de los estudiantes estudia el idioma inglés y está dispuesto a mejorar su desempeño con el objetivo de aprobar la asignatura, es más, opinan también que aprobar dicha asignatura no necesariamente implica comprender los contenidos. La mayoría de los estudiantes considera que el aprendizaje del idioma inglés no le será de utilidad para desempeñarse laboralmente en su carrera y evidencian desinterés para participar activamente de su aprendizaje, a pesar de considerarlo importante para desenvolverse en un mundo globalizado.

Méndez (2007) realizó una investigación para conocer la percepción de las normas y del rol de la universidad en el proceso de formación de las actitudes, en 558 estudiantes de los últimos cursos de seis especialidades de las áreas de conocimiento científico - tecnológico y seis especialidades de las áreas de



humanidades y ciencias sociales y jurídicas de una universidad pública de Compostela, España.

Se utilizó un instrumento que considera factores como: la universidad, los servicios, condiciones de los estudiantes, participación, principios educativos, proceso de enseñanza-aprendizaje, titulación, diseño y desarrollo curricular, tareas y vida universitaria no institucional.

Entre las conclusiones más relevantes para la presente investigación, se encuentran las siguientes: se considera que los estudiantes cumplen un rol de aprendices más no de entes activos en la comunidad universitaria. Así mismo, se sienten insatisfechos con la calidad de la formación profesional y más satisfechos con las experiencias extrauniversitarias. La universidad, como institución, no promueve el desarrollo de actitudes favorables en los estudiantes hacia la universidad, por el contrario, promueve rechazo hacia la institución.

2.1.3 Estudios relacionados a la calidad educativa.

A nivel nacional, Fernández y Robles (2016) realizaron un estudio de caso, con el objetivo de evaluar la calidad educativa con relación a la gestión de las comunicaciones en la Oficina de Imagen Institucional (OII) de la Universidad Nacional de San Martín, ubicada en el departamento de San Martín.

Se utilizó una rúbrica de evaluación basada en el Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional Universitaria del CONEAU. Dicho instrumento adaptado comprende tres dimensiones: Gestión institucional, proceso de desarrollo institucional y servicio de apoyo al desarrollo institucional.

Las conclusiones más resaltantes del estudio fueron: La OII no tiene adecuada articulación con el plan operativo de la universidad, no existe un sistema de gestión de calidad, existen insuficientes recursos para el adecuado



desempeño, inadecuada vinculación entre la universidad y los grupos de interés a causa de la escasa difusión de las investigaciones, actividades de proyección social y programas de bienestar estudiantil.

Flores (2014) investigó el impacto que tienen las políticas educativas con relación a la calidad de la educación. La población estuvo conformada por 140 estudiantes del I y II ciclo de la universidad privada SISE de Lima.

Se aplicó un cuestionario a través de una entrevista estructurada, recogiendo información acerca de las políticas educativas y la aplicación que realizan los docentes. Así mismo, se evaluó desde la opinión de los estudiantes, la calidad educativa que se brinda en las aulas universitarias. Las cinco dimensiones de la política educativa fueron: estado, equidad, cambio incremental, sociedad e iniciativa de actores. Las tres dimensiones para la variable de calidad de la educación fueron: académica, gestión e infraestructura.

Entre las conclusiones se destaca que existe relación entre las políticas educativas y la calidad de la educación en las universidades públicas y privadas, sin embargo, no se evidencia interés por desarrollar políticas de formación profesional ni estrategias para articularse a la sociedad. El estudio también dio a conocer que no se ha dado la debida importancia y atención a la investigación de desarrollo del conocimiento y de transferencia tecnológica.

A nivel internacional, Villanueva (2014) realizó una investigación sobre las competencias generales en estudiantes universitarios con el objetivo de elaborar un instrumento que permita mejorar la calidad universitaria.

El instrumento se denominó cuestionario CCGEU y comprende las dimensiones: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Dicho instrumento se aplicó a una muestra de 368 alumnos de la carrera de Administración de la



Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las conclusiones más resaltantes del estudio dieron a conocer que no hay claridad ni congruencia entre los diversos instrumentos donde se plasman las competencias generales de los estudiantes. Existe una falta de instrumentos válidos y fiables que sirvan para medir las competencias de los estudiantes. El cuestionario CCGEU es un instrumento de calidad para evaluar las competencias genéricas de los estudiantes.

Khalil (2013) efectuó un amplio estudio para analizar los modelos de evaluación institucional universitaria, cuyo interés se centró primeramente en obtener información acerca de las dimensiones más relevantes que conforman los principales procesos de evaluación de las universidades, desde una perspectiva de los estudiantes. Seguidamente, construyó un instrumento de evaluación de la calidad educativa que aborda dimensiones como la información del alumnado, la calidad institucional, el plan de estudios, el profesorado, los resultados de aprendizaje, la orientación del alumnado hacia la enseñanza y la satisfacción personal.

La muestra estuvo conformada por un total de 584 estudiantes de una universidad pública de Córdoba, Argentina, entre mujeres y varones con edades desde los 18 hasta más de 40 años, pertenecientes a las áreas de estudio de artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y arquitectura que cursaban el segundo cuatrimestre del curso académico.

Las conclusiones más relevantes de este estudio muestran que los estudiantes consideran que la enseñanza que están recibiendo es de calidad y



no existe diferencia relevante en cuanto al sexo. Los servicios académicos prestados sí atienden a sus necesidades y la mayoría se encuentra satisfecho con el personal docente, la formación académica, el rendimiento académico, la evaluación y los servicios administrativos de la universidad.

Con relación a los recursos materiales y de infraestructura de la universidad, las mujeres son menos optimistas en la evaluación. En cuanto a la dimensión de la evaluación del docente, no se encontraron diferencias en función al sexo, mientras que sí hubo diferencias según el área de estudio y curso al que pertenecen. Este estudio también reveló que los estudiantes se encuentran comprometidos y tienen claros los objetivos de aprendizaje, a pesar de que consideran que aún no están desarrollando su capacidad de liderazgo.

2.1.4 Otros estudios realizados en universitarios.

A nivel nacional, Monroy (2017) se interesó por investigar la relación existente entre el estrés académico y el manejo del tiempo en estudiantes universitarios de Lima. Participaron de la muestra 132 varones y 54 mujeres con edades entre 18 y 25 años, pertenecientes a la facultad de Ciencias e Ingeniería de una universidad privada de Lima.

Se usaron dos instrumentos. El primero es el inventario SISCO, para evaluar el estrés académico en tres áreas: frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, frecuencia con que se presentan los síntomas al estímulo estresor y frecuencia de uso de las estrategias de afrontamiento. El segundo instrumento es la escala Time Management Behavior Scale (TMBS), para medir el manejo del tiempo, que consta de cuatro dimensiones: establecimiento de objetivos, herramientas para



la gestión del tiempo, preferencias por la desorganización y la percepción de control sobre el tiempo.

Las conclusiones más relevantes son: los universitarios arrojaron un puntaje promedio de estrés académico. Las evaluaciones manejadas por el profesor son percibidas como la mayor fuente de estrés, seguida por la sobrecarga de tareas. Las reacciones más frecuentes ante el estrés fueron psicológicas seguidas de las físicas. Las mujeres gestionan mejor su tiempo, pero también presentan mayor estrés en comparación a los varones. Finalmente, los alumnos que estudian más de seis horas diarias gestionan mejor su tiempo y establecen mejor sus prioridades.

Palomino (2015) realizó una investigación para conocer la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Participaron 278 estudiantes con edades entre los 15 y 25 años, pertenecientes a ocho especialidades de dicha facultad.

Se utilizaron dos instrumentos: La inteligencia emocional se midió con el Inventario Cociente Emocional de Bar-On, que cuenta con cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general. El rendimiento académico se evaluó a través de las actas de notas, considerando el promedio ponderado general de cada estudiante.

En el estudio se llegaron a las siguientes conclusiones: Las cinco dimensiones de la inteligencia emocional influyen significativamente en el rendimiento académico. Además, se evidenció que la inteligencia emocional tiene mayor influencia en el rendimiento académico en los varones que en las mujeres. Finalmente, Palomino (2015) afirma que la relación entre ambas



variables fue mayor en la especialidad de historia y geografía, moderada para la especialidad de matemática y física, y baja en educación primaria.

Mendoza (2015) realizó un estudio con el propósito de analizar la relación existente entre la investigación y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de dos universidades de Chiclayo. Según Mendoza, dichas universidades imparten diferentes metodologías en el proceso de formación profesional, en tal sentido, la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) imparte una educación mayormente centrada en la investigación y la Universidad Señor de Sipán (USS) imparte una educación más tradicional.

La muestra del estudio estuvo constituida por un total de 892 estudiantes universitarios: 502 pertenecientes a la USAT y 390 a la USS. Así mismo, la muestra cubrió 14 carreras profesionales, agrupadas en 6 grandes grupos. El instrumento que se utilizó se denomina Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC 2) elaborado por Santiuste Bermejo et al. (2001) y posee dos dimensiones: dialógica y sustantiva, en las cuales se abordan habilidades importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje como leer, escribir y hablar.

El estudio permitió plantear las siguientes conclusiones: Los estudiantes de la USAT evidencian mejora progresiva en el desarrollo del pensamiento crítico en comparación con los estudiantes de la USS. Se encontró que un pensamiento crítico más elevado, es propio de aquellos estudiantes que se encuentran insertos en cursos cuya metodología de enseñanza aprendizaje está centrada en la investigación. Finalmente, se concluye que la investigación tiene una influencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico.

A nivel internacional, Salinas (2007) realizó un estudio explicativo para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes en relación a la docencia y a



los diferentes servicios que determinan la calidad educativa. Participaron en esta investigación 899 estudiantes menores de 25 años de una universidad pública de Sevilla, España, pertenecientes a tres carreras: Ingeniería agrónoma, ingeniería en ciencias del medio ambiente e ingeniería en telemática, que se encontraban cursando entre el 2° y 9° periodo.

El instrumento fue diseñado considerando factores como la actitud que demuestra el profesor al planificar la asignatura, la adecuada revisión de los exámenes, la condición de las aulas y la adecuación e información que se da en los servicios prestados.

Se concluye dicho estudio afirmando que más del 80% de estudiantes se encuentran muy satisfechos con todos los aspectos de la docencia y más del 60% se encuentran satisfechos con los servicios que presta la universidad.

2.2 Bases teóricas

Las siguientes bases teóricas presentan el fundamento relevante acerca de la educación universitaria, la satisfacción de la calidad educativa percibida (evaluación, factores y dimensiones) y las actitudes ante el aprendizaje (componentes y características), aspectos que a su vez sirven de soporte para el análisis posterior de los resultados.

2.2.1 La educación universitaria.

A continuación, se presentan conceptos relevantes sobre la educación de manera general, para luego centrar la conceptualización en la carrera universitaria de educación y la forma en que ésta surgió en el Perú. Después, se realiza una revisión actual del contexto en el que se encuentra la educación superior en el Perú. Finalmente, se aborda la calidad educativa y los esfuerzos



realizados por las autoridades y organismos para mejorar la calidad educativa universitaria.

2.2.1.1 Educación.

La palabra educación proviene del latín Educare, que indica la acción de formar o guiar, sin embargo, es difícil precisar su significado, pero lo que sí es claro es que la Educación influye directamente en la cultura de un país, de una comunidad y del entorno de las personas e interviene en el desarrollo social de los mismos.

El concepto de educación es complejo, Mialaret (1977) propone tres significados estrechamente vinculados: a) Cuando se refiere a una institución social, es decir a un sistema educativo, b) Cuando hace referencia a un resultado o producto de una acción, que responde o no a las exigencias del momento y pueden darse calificativos como “buena” o “mala” educación, y c) Cuando hace referencia a un proceso que relaciona a dos o más personas quienes ejercen una influencia recíproca y están en una situación de intercambio.

Los tres conceptos consideran que el ser humano se va transformando con una tendencia a ser mejor y busca la perfección del individuo con todo su potencial.

Al integrarse los tres conceptos, según Sarramona (1997, citado en Reyes, 2015) se puede decir que:

La educación es un proceso esencialmente dinámico entre dos personas; proporciona propósitos y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consiente del sujeto; que pretende el perfeccionamiento del individuo en el medio social; ello significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida; el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre. (p. 13)



Dicho perfeccionamiento trae consigo el desarrollo de un conjunto de competencias y capacidades que se trabajan no solo dentro de las aulas, sino también en la relación con el entorno. Se puede considerar que la educación es el resultado de la interacción de personas, acciones, cosas naturales y culturales que permiten al ser humano el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, las cuales lo llevan a ser una persona capaz de aportar en el desarrollo de su comunidad, afrontar los desafíos que le depara la vida en diferentes ámbitos y sobre todo que lo lleve a sentirse satisfecho y feliz.

2.2.1.2 Carrera universitaria de educación.

Según la Real Academia Española, RAE (2018), se entiende como *carrera* al bagaje de estudios que se realizan, por lo general, en una universidad, en la que capacitan a una persona para ejercer una profesión. Según la misma fuente, se entiende por educación a la acción de educar, instruir, enseñar y adoctrinar a los niños y jóvenes a través de la acción del docente.

Así mismo, se define a la universidad como un organismo o establecimiento de enseñanza superior que incluye diversas facultades, y que otorga los grados académicos correspondientes.

Considerando estas tres definiciones, se entiende como carrera universitaria de Educación a un conjunto de estudios que realiza una persona en una universidad pública o privada, con el propósito de instruirse, obtener un grado académico y desempeñarse como docente en el mundo laboral.

Conviene, pues, hacer un recuento de cómo se inició la formación de profesores en el Perú y cuáles fueron los centros dedicados a tal formación docente. En ese sentido, fueron las escuelas normales, las primeras



instituciones encargadas de formar profesores, cuando aún no se habían formado facultades de educación en las universidades.

Según Robles (2004), el general José de San Martín inauguró la Escuela Normal en el año 1822, institución dedicada a formar el magisterio peruano. Los primeros egresados fueron ubicados en los diferentes departamentos académicos para establecer las escuelas de primeras letras, guiadas bajo la metodología lancasteriana, y de allí se extendería a las demás ciudades.

Casi cuarenta años después, explica Robles (2004), en el segundo gobierno del presidente Ramón Castilla, en el año 1861, se promulgó una ley que reconocía a la actividad del profesorado como carrera pública, es decir, revaloró la situación profesional del sector. En esa época, los egresados de la escuela normal recibían mejores salarios que los prefectos y los magistrados. Sin embargo, en la actualidad se observa con preocupación que la realidad es claramente opuesta.

Si bien es cierto, ya existían en el Perú universidades dedicadas a la formación de profesionales mediante secciones de pedagogía ofrecidas en las facultades de letras, es claro que no se contaba aún con facultades de educación propiamente dichas. Cuando las escuelas normales o institutos pedagógicos iniciaron su funcionamiento, se produjo el cierre de las secciones de pedagogía en las universidades por considerarse innecesario que, tanto los institutos pedagógicos y las universidades, brinden un servicio similar. Fue en 1946 cuando se promulga la ley N° 10555, con el que se crea la facultad de educación en la Universidad de Lima.



Es importante resaltar que han transcurrido más de 100 años desde que se formaban los primeros docentes en el Perú hasta la actualidad, y en cada etapa se han tomado decisiones y se han promulgado leyes, según la influencia política, económica, cultural e histórica de la época.

2.2.1.3 Contexto de la educación superior en el Perú.

El sistema de educación superior necesita transformarse para atender con eficiencia y calidad a las demandas de la sociedad peruana y a los cambios que se viene dando en el ámbito nacional e internacional. Surge la necesidad de que las universidades cooperen entre ellas, se innoven y puedan orientarse a la acreditación que viene tomando gran importancia. Las universidades buscan posicionarse y mantenerse dentro de los estándares internacionales. La competencia entre las instituciones universitarias lleva consigo una exigencia y requieren una reforma en su organización, infraestructura, planes curriculares, proceso de enseñanza aprendizaje y oportunidades de relacionarse con el entorno entre otros.

Con relación a la expansión del servicio universitario, según el informe Bienal sobre la realidad universitaria peruana dada por la SUNEDU (2018), en los últimos veinte años se ha dado un rápido crecimiento de la oferta de la educación superior pública y privada tanto en Lima como en provincias. En 1990 se contaba con 49 universidades en funcionamiento, 25 años después (en el 2015) el servicio se había incrementado en un 269%, ascendiendo a 132 universidades que prestaban servicios educativos, de las cuales 42 eran públicas y 90 privadas. Aproximadamente el 70% de estas últimas, fueron autorizadas por el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades - CONAFU. Sin embargo, con mucha preocupación se observa que solo la mitad



de las universidades que existen en el Perú habrían cumplido con los requisitos para obtener la autorización de funcionamiento definitivo en el 2014.

A pesar de la expansión que ha venido ocurriendo, se sabe que el Perú posee una diversidad cultural amplia. La sociedad peruana se ha ido modernizando, pero aún existen departamentos, sobre todo en la sierra y selva del Perú, que no se ven inmersos en la modernidad y el acceso a la educación universitaria es escasa o nula. Los aspirantes a una carrera profesional deben migrar para acceder a la educación superior, se ve entonces un país con tintes de desigualdades educativas que merecen ser atendidas por las políticas educativas.

En el aspecto de la investigación, la educación peruana no es ajena al avance acelerado de los conocimientos, el avance tecnológico de la información y la comunicación que impacta significativamente en la educación superior, el internet, las bases de datos, los cursos a distancia, talleres virtuales, redes sociales, etc. Esto abre las puertas a entablar una mayor comunicación entre universidades, brindar apertura unas a otras y no se hacen esperar las comparaciones entre los servicios que brindan, de esta manera las instituciones se ven obligadas a mejorar la calidad educativa de las mismas.

Para el logro de dicha calidad, las universidades despiertan su interés por buscar nuevas alianzas para trabajar de manera proactiva y realizar cambios que deben ser orientados por procesos de evaluación. En este sentido, seguidamente se analiza las implicancias de la evaluación de la calidad educativa universitaria.



2.2.1.4 Calidad Educativa.

La normativa educativa peruana vigente, define la calidad educativa como un conjunto de cualidades propias a un servicio que cubre los requisitos necesarios para satisfacer las necesidades según la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU (2008).

Luego de haberse enmarcado la calidad educativa desde un ámbito general, se pasa al ámbito educativo, apreciando que en materia educativa se evalúan los procesos y resultados de un sistema. Según, Reyes (2015) “en el ámbito de la educación el vocablo calidad es un criterio que se utiliza para evaluar ciertas características de los procesos y logros de un sistema de medios altamente competitivos” (p. 51).

Durante el proceso que se sigue en búsqueda de la calidad educativa, se va encontrando la forma más factible de alcanzar los objetivos establecidos. Al respecto, Delgado (1996, citado en Reyes, 2015) refiere que la calidad de la educación viene a ser aquella en la que los medios utilizados conducen a alcanzar los objetivos propuestos en un tiempo estimado. Los medios no son estáticos, pueden ir variando de acuerdo a las necesidades, principalmente para el logro de las metas.

Delgado (1996, citado en Reyes, 2015) afirma que se puede hablar de calidad educativa siempre que ésta contribuya a la mejora de la sociedad, a través del desarrollo de capacidades básicas de aprendizaje. Por consiguiente, una educación puede ser de calidad en un determinado lugar y tiempo, pero ello no asegura que lo sea en cualquier otro contexto, tiempo o lugar, ya que ello depende de las exigencias de la sociedad en la que se encuentra inmerso. Al respecto, Munch y Galicia (2012, citados en Reyes, 2015) agrega que la calidad



requiere de un juicio de valor para ser juzgada, por lo que se aplican elementos no solo cuantitativos, si no también cualitativos, que juzguen las peculiaridades de los involucrados en el fenómeno educativo.

Para el Sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, SINEACE (2016) la calidad educativa es el nivel ideal de formación que deben lograr los estudiantes con la expectativa de que, al desempeñarse en su carrera, puedan hacer frente a diversos desafíos, ejerzan su ciudadanía de manera responsable y se mantengan en un proceso de aprendizaje durante toda su vida.

2.2.1.5 La calidad educativa universitaria.

Mientras que, a nivel internacional, la calidad educativa tomaba mayor importancia y las autoridades de las diversas universidades extranjeras enfocaban el interés en los estándares de calidad para mejorar el servicio universitario, en el Perú recién surge una mayor preocupación ante las carencias que venía afrontando el sistema de educación universitaria (MINEDU, 2015). Atendiendo a dicha problemática, en el año 2006 se dio origen al Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación Educativa (SINEACE), como una iniciativa para superar las debilidades en la calidad educativa universitaria. El SINEACE comprende varios organismos, normas y procedimientos, cuya función implica definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación, a fin de asegurar los niveles mínimos de calidad bajo los cuales deben regirse las universidades, tanto públicas como privadas.

Es así que también surge el Consejo Superior del SINEACE, que se encarga de articular los organismos que operan en él, además de definir los



criterios, nomenclaturas y códigos necesarios para evaluar la calidad educativa (MINEDU, 2015). Así mismo, se encarga de comparar los resultados obtenidos de la evaluación para formular las recomendaciones respectivas. Casi al mismo tiempo, se estableció el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior (CONEAU) como órgano operador del SINEACE, que parte de la premisa que la calidad de la educación universitaria es un concepto que abarca varias dimensiones que deberían atender todas las funciones y acciones que se realizan en la universidad: El proceso de enseñanza aprendizaje, los programas académicos, desarrollo de la investigación, becas, personal, estudiantes, infraestructura, equipos y servicio de proyección social.

Para asegurar la calidad educativa universitaria, es necesario que los organismos mencionados anteriormente, cumplan sus funciones y dirijan sus esfuerzos para trabajar en las cuatro dimensiones plasmadas en los lineamientos de política para el aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria (MINEDU, 2015):

- a. *Licencias de funcionamiento*: Consiste en otorgar un permiso de funcionamiento a una universidad después de haber evaluado el cumplimiento de los requisitos mínimos de calidad del servicio que ofrece.
- b. *Acreditación*: Es un respaldo o reconocimiento que otorga el estado a aquellas universidades que se desenvuelven en un nivel adecuado de calidad educativa, luego de haber sido evaluadas voluntariamente según los estándares impartidos por el estado. Para solicitar la acreditación, es indispensable contar con la licencia de funcionamiento otorgada por la SUNEDU. En tal sentido, todo proceso de acreditación debe cumplir con nueve principios: Transparencia, eficacia y eficiencia, responsabilidad,



participación, objetividad e imparcialidad, ética, autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

- c. *Información*: Es necesario contar con un sistema de información que mantenga interconectados los servicios que brindan las universidades y permita monitorear, evaluar y asesorar a dichas instituciones. Además, facilite a la población consultar información acerca de las universidades que cuentan con autorización, las carreras universitarias y las características del servicio que brindan para que puedan tomar decisiones adecuadas. Así mismo, el MINEDU debe recibir información no solo de las universidades, sino también de otras instituciones vinculadas, como el SINECE, CONEAU, ministerio de trabajo y promoción del empleo - MTPE, Ministerio de la Producción, Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI, Superintendencia Nacional de Administración Tributaria - SUNAT, entre otros.
- d. *Incentivos para la mejora continua y la promoción de la excelencia, con énfasis en universidades públicas*: Se refiere al apoyo que deben recibir las universidades públicas por parte del estado para la mejora continua de la calidad del servicio educativo, investigación, mejoras salariales de los docentes, otorgamiento de becas e impulsar la movilización de profesores y estudiantes dentro y fuera del país. Todo esto dentro de un marco de rendición de cuentas del uso de los recursos del estado.

Para el desarrollo de las cuatro dimensiones mencionadas es imprescindible el compromiso y trabajo en conjunto de todos aquellos organismos y autoridades involucrados en la educación universitaria. De esta manera, se podrían lograr mejoras importantes en la calidad de dicho servicio,



beneficiando de manera significativa a los estudiantes universitarios y a la sociedad misma.

2.2.2 La satisfacción sobre la calidad educativa percibida.

La satisfacción de la calidad es un término utilizado en diferentes ámbitos: comercial, salud, educativo, empresarial, entre otros, para evaluar el grado de conformidad con respecto a un servicio y/o producto que se recibe. Según el contexto donde se utilice, adquiere un tinte distinto con relación a los indicadores que se toman en cuenta para medir dicha calidad.

Según Oliver (1993, citado en Bullón, 2007) “la satisfacción del consumidor como resultado podría definirse como el estado psicológico resultante en el que los sentimientos confirman o no, las expectativas percibidas sobre la experiencia que supuso consumir en base a las impresiones iniciales” (p. 21).

En tal sentido, la satisfacción del estudiante viene a ser una condición del mismo frente a una determinada situación, la cual ocasiona un cambio de conducta en él. Dicha satisfacción tiene mucho que ver con la percepción que se tiene en los diferentes aspectos del quehacer educativo. Como manifiesta Flores (2014), las experiencias académicas vividas en la universidad deben evidenciar eficiencia en los diferentes aspectos, el objetivo de una institución educativa es que los alumnos se sientan satisfechos, conformes con los programas curriculares, relaciones interpersonales, metodología, evaluación e infraestructura, y actividades de extensión.

Según Gonzales (2003, citado en Salinas, 2007) son los alumnos universitarios quienes están en la capacidad de expresar su grado de satisfacción con los servicios y actividades que reciben por parte de la



universidad. Asimismo, es función de los órganos directivos dar solución a los problemas que aquejan para mejorar la percepción del estudiante.

Si bien es cierto que son los alumnos quienes perciben y determinan su grado de satisfacción frente al servicio educativo recibido, no tendría sentido identificar las falencias de las que adolece una institución si no se plantean mecanismos de solución frente a las dificultades presentadas.

2.2.2.1 Evaluación de la calidad educativa.

Considerando que la educación universitaria debe enfrentarse y adaptarse a un contexto en constante cambio, como consecuencia de la globalización, la evaluación juega un papel importante en esta transformación porque permite el desarrollo de indicadores para el logro de los estándares nacionales e internacionales. Así mismo, la evaluación es necesaria en las instituciones universitarias porque ofrece información acerca de la realidad actual, identificando las fortalezas y debilidades de la institución. En base a este diagnóstico, se abre la posibilidad de diseñar estrategias de mejora que permitan utilizar la retroalimentación, capacitar al personal, mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, impulsar la investigación, mejorar la pertinencia de los planes de estudio e impulsar el uso de las tecnologías de información y comunicación. Dichas mejoras benefician a los universitarios brindándoles oportunidades de insertarse y posicionarse en este mundo competitivo (CONEAU, 2018).

La evaluación permite obtener información al inicio, durante y al finalizar los procesos, de tal manera que se puede realizar la retroalimentación respectiva en diferentes momentos y replantear el quehacer educativo de forma adecuada. En tal sentido, Tenbrick (1984) considera que la evaluación es el conjunto de



pasos para el recojo de información, la misma que es utilizada para emitir juicios de valor y que permita tomar decisiones pertinentes para mejorar la calidad educativa.

Todos los esfuerzos por mejorar la calidad en la educación recaen innegablemente en el estudiante, que es el receptor del servicio educativo proporcionado. Según Santos (2000), en la evaluación es importante tener en cuenta quienes son los beneficiarios, al servicio de quién se realiza dicho proceso y saber con claridad cuál es el rol que desempeña.

Antiguamente, la educación tradicional solo se realizaba de forma cuantitativa, sin considerar las características de los estudiantes e incluso ejercía una función punitiva, sin embargo, a través de los años esta forma de ver y conceptualizar la evaluación ha ido cambiando y se encuentra expresada en el currículo nacional de la educación básica (MINEDU, 2016). Es aquí donde se define a la evaluación como un proceso permanente, integral y formativo, que tiene como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes para brindarles el soporte y retroalimentación en un ambiente de comunicación y reflexión. En tal sentido, Casanova (1997, citado en Reyes, 2015) refiere que:

La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento de la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se aprende, nunca como fin de la educación [...] No se enseña para 'aprobar'. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. Y a ese objetivo fundamental debe contribuir toda organización del sistema educativo institucional. (p. 23)

Frente a esta perspectiva, es innegable la importancia de aplicar mecanismos de evaluación internos y externos en las universidades peruanas, que les permita elevar la calidad educativa, le otorguen prestigio a nivel internacional y logren posicionarse en los rankings internacionales.



Actualmente, los resultados bajo el concepto de calidad educativa no deben ser ignorados por las universidades, los estándares generalmente son determinados por países desarrollados, ya que, en países en vías de desarrollo, la educación no goza de la adecuada importancia y atención.

Según Ortega (2015), aquellos rankings más resaltantes que evalúan no solo la investigación sino también aspectos importantes como la docencia y otros servicios que brindan las universidades son el Quacquarelli Symonds (QS), el Academic Ranking of World Universities (ARWU) y el Times Higher Education World University Rankings (THE).

La educación universitaria en el Perú también está inmersa en esta tendencia de evaluación mediante los rankings internacionales y es allí donde se evidencia la problemática por la que atraviesan las universidades peruanas en cuanto a la calidad educativa. Una de las causas de la menor calidad se debe a que hubo una expansión apresurada, desordenada y falta de normativa que exija a las universidades cumplir con los requerimientos necesarios para asegurar la calidad. Según el Times Higher Education, THE (2018), en el informe denominado World University Ranking, solo una universidad peruana se posicionó entre las 800 mejores del mundo, sin embargo, Norteamérica logró posicionar a 175 de sus universidades en dicho ranking.

La educación universitaria peruana no goza de una buena percepción a nivel internacional. Ninguna universidad peruana figura en los rankings QS ni en el realizado por especialistas de la Universidad Shanghai Jiao Tong ARWU realizados en el 2014 (MINEDU, 2015).

Ante esta problemática, el estado peruano giró la mirada a la educación universitaria, asumiendo su responsabilidad directa con las universidades



estatales cuyos recursos provienen del tesoro público, promulgando la nueva ley universitaria N° 30220 del año 2006, con el propósito de mejorar la calidad del servicio educativo, aplicar políticas que busquen mejorar el desempeño del sistema universitario en general, apoyar a las universidades públicas a cumplir sus funciones, y establecer una relación entre el Estado y la educación universitaria que había tenido en el olvido.

Así mismo, para asegurar el cumplimiento se dio lugar a la ley 28740 “Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa” mediante el Decreto supremo N° 018-2007-ED SINEACE, quien se encarga de validar y elaborar la metodología aplicada para el logro de la calidad educativa. Entiéndase como acreditación al reconocimiento público y temporal de instituciones educativas, áreas, especialidades, opciones ocupacionales o programas que han obtenido un informe de evaluación satisfactorio, presentado por la Entidad Evaluadora Externa y debidamente verificado por el SINEACE (2016).

Años más tarde, se dio lugar a la Reforma de la Nueva Ley Universitaria (Ley N° 30220), promulgada el 9 de julio de 2014, donde el Estado toma protagonismo sobre la regulación de la calidad del servicio educativo universitario y surge a su vez la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), con el objetivo de promover y mejorar la calidad de este servicio, estableciendo en dicha ley, los criterios básicos para la autorización de funcionamiento de las universidades.

Entre los requisitos mínimos necesarios para la creación de universidades se encuentra el de garantizar la convivencia y pertinencia con las políticas nacionales y regionales de educación universitaria, vincular la oferta educativa



propuesta a la demanda laboral y demostrar disponibilidad de recursos humanos y económicos (MINEDU, 2014). A su vez, se especifican las condiciones básicas para el licenciamiento de universidades:

- La universidad debe plantear objetivos académicos, grados y títulos a otorgar.
- Los fines de la universidad deben ir de acuerdo al presupuesto económico y financiero de la universidad.
- Contar con una infraestructura y equipamiento que permitan el cumplimiento de sus funciones.
- Plantear líneas de investigación a ser desarrolladas.
- Contar con personal docente calificado.
- Ofrecer servicios complementarios (medico, deportivo, social, entre otros)

Dicha reforma plantea la acreditación como un proceso voluntario que debe desarrollarse cumpliendo las normas y procedimientos estructurados funcionalmente. Para mejorar la calidad del servicio educativo deben determinarse criterios estándares.

Otro esfuerzo realizado por el MINEDU (2015) para mejorar la calidad de la educación universitaria se refleja con la creación de los lineamientos de la política para el aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria. Este documento, elaborado por expertos en materia universitaria, contiene aportes y recomendaciones para la formulación de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria y se plasman los fundamentos para el aseguramiento de dicha calidad.



Además, se identifican los criterios vinculados a seis categorías para establecer la calidad de la Educación Superior Universitaria, siendo los siguientes: Docentes, estudiantes, disciplinas y programas profesionales, infraestructura, servicio de apoyo, extensión y proyección social. Estas dimensiones pretenden medir y evaluar la calidad educativa desde la perspectiva de sus actores, sus recursos y sus procesos, las que se explican a continuación:

Docentes: Esta categoría es relevante, puesto que, si se cuenta con docentes de calidad que impartan buenas prácticas de enseñanza basadas en competencias, centrando sus esfuerzos en el aprendizaje y la evaluación del mismo, se tendría, como consecuencia, estudiantes en capacidad de analizar temas e ideas de manera crítica, reflexiva, con habilidades intelectuales y de pensamiento, que les facilite la comprensión de principios y generalizaciones (MINEDU, 2015).

Según la misma fuente, la investigación y la producción intelectual de calidad son características que deben primar en un docente universitario. Sin embargo, no basta con tener una amplia gama de conocimientos y habilidades, también es fundamental que el docente sea una persona íntegra y ética, ya que ello juega un papel muy importante es su desempeño, es más, como lo precisa Valenzuela (2012, citado en Reyes, 2015), tiene mucho que ver al momento de efectuar su labor educativa ya que puede afectarla o efectivizarla.

De lo expuesto en el párrafo anterior, se entiende que el perfil del docente universitario es amplio y complejo porque no basta con obtener su cargo como producto de la meritocracia y estar avalados por los grados académicos, también es necesario tener vocación, compromiso y estar capacitado para cubrir diversos aspectos cognitivos y afectivos que faciliten el desempeño de su labor. Por ello,



es importante que los docentes universitarios sean seleccionados con un perfil profesional adecuado, dependiendo de la facultad, especialidad y asignatura, que posibilite el acercamiento al estudiante, oriente el aprendizaje y lo encamine al logro de sus metas, en un ambiente de confianza, comunicación, reflexión y respeto mutuo.

Estudiantes: Constituyen el centro del proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad, por ello, es importante que dichas instituciones cuenten con mecanismos apropiados de selección y, de esta manera, garanticen que los estudiantes tengan el perfil necesario para la carrera.

En tal sentido, los ingresantes deben recibir una formación profesional de calidad que les ofrezca el desarrollo de competencias profesionales, científicas, humanas y sociales que exige el país para que, al egresar, estén en toda la capacidad de ejercer la carrera profesional que estudiaron. Gento y Vivas (2003), refieren que los estudiantes son los que obtienen mayor beneficio con la mejora de la calidad de un sistema educativo ya que son los que reciben lo impartido en sus instituciones.

Sin embargo, no todo el éxito académico de los universitarios debe atribuírsele al servicio universitario, es importante también considerar el rol activo que deben cumplir los estudiantes para el logro de los objetivos propuestos en el transcurso de la carrera. Según el MINEDU (2015), la actitud de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje juega un papel importante, ya que se espera que estén predispuestos a aprender y recibir todos los conocimientos que pueda ofrecer el docente.

Así también lo afirma Gento (1995), quien señala que los estudiantes deben lograr su propio aprendizaje, aprender más y mejor, manifestar un interés



intrínseco por el estudio, madurar, ser independientes, éticos y contribuir al progreso de la sociedad.

Disciplinas y programas profesionales: Se considera importante trabajar esta categoría ya que los programas curriculares en la educación universitaria deben atender la demanda social del país, trazarse metas claras expresadas en objetivos concretos, deben estar sometidos a constante evaluación y renovación frente a los cambios y avances del contexto nacional e internacional, asimismo promover la investigación, interdisciplinariedad y educación intercultural (MINEDU, 2015).

Actualmente, las universidades peruanas no forman en el pregrado maestros para un país pluricultural y multilingüe como es el Perú, priorizan la enseñanza monolingüe-española y la cultura occidentalizada dominante sin tener en cuenta la diversidad cultural andina, en tal sentido, la educación peruana tiene un desafío que necesita atender en sus políticas educativas.

Infraestructura: La infraestructura tiene una función importante y una relación estrecha con el aprendizaje, ello conlleva a tener condiciones de comodidad para los estudiantes, docentes y administrativos. El impacto de la infraestructura en los estudiantes causa efectos positivos o negativos (MINEDU, 2015).

Las universidades deben contar con espacios y recursos adecuados para la formación de los futuros profesionales, aulas implementadas, bibliotecas con gestión eficaz, laboratorios equipados, entre otros, donde los estudiantes puedan investigar, experimentar, innovar y modelar. Vale decir que el fin de la infraestructura y la tecnología es facilitar los procesos de aprendizaje.



Blasco (1994, citado en Reyes, 2015) determina que las sociedades democráticas asignan una finalidad a la educación, pero que, en definitiva, la operatividad educativa se plasma en los centros.

Servicios de apoyo: Se aborda esta categoría porque se considera importante que los alumnos puedan acceder a diversos servicios de apoyo durante su formación universitaria puesto que ello repercute en la mejora de sus capacidades y potencialidades.

Un servicio universitario de calidad debe ofrecer programas de becas, servicio médico, esparcimiento y atención psicológica. Los estudiantes de bajos recursos económicos deben ser atendidos mediante programas de alimentación (MINEDU, 2015).

Extensión y proyección social: Esta última categoría es importante durante la formación del estudiante porque le permite conectarse con las demandas del país y ejercer la promoción de la ciudadanía.

Los estudiantes deben tener acceso a realizar prácticas preprofesionales. La universidad debe ofrecer servicios de proyección social, educación continua, y tener oportunidades de relacionarse con el entorno (MINEDU, 2015).

Los seis criterios mencionados brindan las directrices para realizar la evaluación de la calidad educativa en los aspectos más importantes que deben atender las universidades peruanas. En base a ello, diversos organismos y universidades han venido construyendo instrumentos de evaluación con el objetivo de atender la necesidad de mejorar la calidad educativa universitaria.

2.2.2.2 Factores de la calidad educativa universitaria.

Las exigencias de los estándares internacionales y las demandas del mercado laboral hacen necesario que se identifique cuáles son los factores que



intervienen, afectan o influyen en la calidad del producto académico, para ser atendidos y mejorados. En este sentido, se presentan los factores de la calidad educativa que se consideran pertinentes para la investigación:

Según Mizerit (2012, citado en Reyes, 2015) al evaluar la educación superior se considera que hay calidad cuando existen los siguientes factores:

- Una amplia aceptación social de la universidad por la sólida formación de sus egresados, es decir, por el prestigio académico del que goza la universidad por la calidad del servicio ofrecido.
- Finalización satisfactoria de la carrera. Este aspecto se evidencia en las altas tasas de titulación o graduación de los estudiantes.
- Docentes competentes para la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos.
- Currículo orientado al proceso de enseñanza aprendizaje, que debe estar actualizado y ser pertinente al contexto.
- Universidad con procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes.
- Servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes.
- La infraestructura del campus universitario debe ser moderna y adecuada para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos.
- Trabajo de la gestión y administración bajo sistemas eficientes.
- Servicio social articulado con los objetivos del programa educativo.

Como se puede observar, esta clasificación presenta un listado de factores que reflejan la preocupación por abarcar todos los aspectos que deben ser evaluados para el logro de la calidad educativa. Sin embargo, Díaz (2015)



ofrece una mirada un poco más organizada sobre los factores que intervienen en la calidad de la educación, agrupándolos en tres factores:

- Misión y visión. Son los principios que determinan las acciones de la institución.
- Organización del medio social. Permite el logro de la misión y visión. Está conformada por los actores principales (docentes, estudiantes, directivos y personal de apoyo), procesos básicos (gestión institucional, organización de recursos, actores del sistema, procesos académicos, resultados académicos) e infraestructura física y recursos.
- Ambiente externo. Donde la institución se encuentra inserta, es decir el contexto en el que se encuentra inmerso la universidad.

Los factores que intervienen en la calidad y las relaciones que se establecen entre sus distintos componentes, se convierten en aspectos importantes para la elaboración de instrumentos que permitan evaluar dicha calidad en las universidades.

2.2.2.3 Dimensiones de la Calidad Educativa Universitaria.

El CONEAU (2008) propone un modelo de calidad para la carrera de educación, tomando en cuenta diversas fuentes de información y respetando las normas y reglamentos vigentes en el país. Además, considera estándares de calidad nacionales y de países iberoamericanos.

Dicho modelo plantea objetivos que son de real alcance y se han elaborado siguiendo el ciclo de planificación, acción, verificación y actuación, a partir de tres dimensiones de la calidad educativa. Dichas dimensiones, según el CONEAU (2008), son las siguientes:



- Gestión de la carrera: está orientada a evaluar la eficacia de la gestión institucional y administrativa, considerando factores como la planificación, organización, dirección y control. Mide el cumplimiento que hay en relación a la misión y visión que se plantea la universidad.
- Formación profesional: es aquí donde se ve reflejado el cumplimiento de las funciones de la universidad. Pretende evaluar el proceso de formación de los estudiantes, teniendo en consideración factores como: la enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión universitaria y proyección social. Los resultados se concretan cuando los egresados se insertan eficazmente en el mundo laboral y demuestran su capacidad para desempeñarse.
- Servicios de apoyo para la formación profesional: pretende verificar la forma en que se están gestionando los recursos materiales (infraestructura, equipamiento y recursos financieros) y los recursos humanos (docentes) para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea el más adecuado.

Estos criterios se elaboraron siguiendo los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional (MINEDU, 2007), así como otros documentos acordes con la realidad de los estudios superiores a nivel nacional y mundial, con el propósito de mejorar de manera continua la formación profesional de los estudiantes universitarios y se conviertan en protagonistas del desarrollo sostenible del Perú.

2.2.3 Actitudes ante el aprendizaje.

Existen diferentes miradas frente a las actitudes. De acuerdo con Escámez (1988, citado en Carrasco, 1997) “una actitud es una predisposición



aprendida para responder conscientemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado” (p. 88).

Fishbein (1967, citado en Reyes, 2007) señala que las actitudes están referidas al campo afectivo ya que manifiesta que la actitud es la postura de un individuo acerca de una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto a un objeto, hecho o acontecimiento.

Una definición que amplía el concepto de actitudes es la de Fishbein y Ajzen, (1975, citado en Reyes, 2007), quienes refieren que:

Una actitud se adquiere automáticamente hacia un objeto en cuanto se aprenden las asociaciones de éste con otros objetos, objetos de los cuales ya se tienen actitudes previas. Estas actitudes son evaluaciones del atributo y son una función de las creencias que unen un nuevo atributo a otras características y a las evaluaciones de dichas características. (p. 68)

De esta forma, queda claro que la actitud es una conducta que surge ante la evaluación que realiza una persona sobre un objeto actitudinal, la cual podría ser agradable o desagradable, positiva o negativa, en función a creencias, lo que determinaría que una persona se acerque a dicho objeto actitudinal o lo evada. Como lo manifiestan Gargallo y otros (2007), las creencias almacenadas previamente, con respecto a una persona, objeto o situación, generan una predisposición ciertamente duradera para evaluarlos, de modo que conducen a los seres humanos a actuar de forma favorable o desfavorable de acuerdo a dicha evaluación, a lo que se le denomina actitud.

Se dice entonces que las actitudes conducen los actos, es decir ejercen una influencia importante en el comportamiento de las personas, de modo que atender dichas actitudes sería un aspecto relevante para moldear la conducta.

La actitud se evidencia durante la conducta que presenta el individuo frente a los demás. La misma que puede ser positiva o negativa. Al



respecto, Gargallo y otros (2007) manifiestan que las actitudes de las personas se demuestran en el comportamiento que tienen con los demás. Usualmente se utiliza el término actitud para precisar que un individuo puede tener pensamientos o sentimiento favorables o no hacia personas determinadas.

Como menciona Reyes (2007), casi siempre se asocia un determinado objeto con diversas características, atributos y cualidades. Es así como se forman las creencias, al mismo tiempo que se aprende a tener actitudes favorables frente objetos, situaciones o personas que se consideran agradables o positivas; o desfavorables frente a las características opuestas a las antes mencionadas. Se entiende entonces que los seres humanos demuestran diversas actitudes frente a diferentes situaciones y contextos a los que se enfrentan en su vida cotidiana, de igual manera, los estudiantes universitarios presentan actitudes favorables o desfavorables hacia el aprendizaje, hacia el estudio y hacia la calidad del servicio que les ofrece la universidad.

Cabe recalcar que no solo se toman en cuenta las actitudes que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Romero, Utrilla, A. y Utrilla, V. (2014) señalan que las actitudes ejercen influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, en la estima hacia sí mismos, en las decisiones que tomen y en la forma en la que ven a los maestros. Así mismo, las experiencias van marcando referentes que provocan actitudes positivas o negativas hacia el aprendizaje y en el aprovechamiento.

Al respecto, Afanador y Mosquera (2012, citados en Hurtado, 2015) consideran que las estrategias didácticas que utiliza un docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son sumamente importantes ya que repercuten en el estudiante en forma positiva o negativa. También explica que



cuando los estudiantes están predispuestos a considerar una materia complicada, se genera mayor dificultad en su aprendizaje.

Por otra parte, Estrada (2002) plantea la necesidad de afianzar actitudes favorables en los estudiantes, ya que considera que los contenidos no son lo verdaderamente importante. En cambio, sí lo es la construcción de actitudes positivas que permiten que el estudiante tenga más ganas de aprender acerca de un determinado tema. Se entiende entonces que un estudiante con actitudes positivas hacia el aprendizaje tiene mayores probabilidades de tener aprendizajes más significativos y por ende, mejor rendimiento académico.

2.2.3.1 Componentes de las actitudes.

Las actitudes han sido investigadas desde los años treinta, época en que la preocupación del conocimiento de dichas estructuras se centró en la evaluación. Más adelante, hacia los años sesenta, el interés se enfocó en el cambio de actitudes, y en una tercera y última etapa, aún en curso, se interesa por estudiar los sistemas actitudinales, analizados dentro de estructuras cognitivas individuales y sociales desde variados puntos de vista de la cognición social (McGuire, 1988, citado en Tabares, 2015).

En tal sentido, Tabares (2015) plantea que las actitudes son estructuras psíquicas duraderas que tienen tres componentes: cognoscitivo (porque permite emitir una valoración positiva o negativa), afectivo (porque permite manifestar sentimientos y preferencias) y reactivo (porque permite actuar en pro o en contra ante determinadas situaciones).

Para autores como Gargallo y otros (2007), las actitudes poseen una gama de dimensiones que a su vez conforman ciertos componentes en los aspectos del conocimiento, la conducta y la afectividad, siendo este último el



elemento primordial de la actitud. A continuación, se explican cada uno de los componentes:

El componente **cognitivo** se refiere a que es preciso conocer el objeto de valoración para poder valorarlo. Las actitudes requieren de un conocimiento previo de la realidad, por lo tanto, se basan en los conocimientos, las creencias y la valoración concreta. Rodríguez (1991, citado en Fernández, 2014) explica que la intensidad del conocimiento que tiene una persona hacia un objeto influye en el afecto o apego hacia el mismo, de modo que cuando el conocimiento del objeto es débil, el afecto es menor.

El componente **afectivo evaluativo** pone en evidencia el grado del sentimiento de satisfacción e insatisfacción concerniente a los objetos de las actitudes. Es visto desde hace mucho tiempo como parte fundamental de la actitud. Para Rodríguez (1991, citado en Fernández, 2014) es el componente que genera el rechazo o la aceptación hacia el objeto dependiendo del valor emocional positivo o negativo que se tiene de este.

El tercer componente **comportamental** viene a ser el producto de los dos componentes antes vistos, es decir, se refiere al modo de actuar frente a personas, objetos o situaciones que son el objeto de la actitud. Según Rodríguez (1991, citado en Fernández, 2014), el aspecto conductual o comportamental involucra la determinación a la acción, así como a las conductas que se realizan frente al objeto de actitud.

Cada uno de estos componentes incide en la formación de una actitud, es así como se reconoce una vez más que cada hombre es único ya que posee cualidades, sentimientos y limitaciones.



2.2.3.2 Características de las actitudes.

A partir del análisis de diversos autores y teniendo como referentes los componentes antes mencionados, se pueden precisar conceptos que caracterizan a las actitudes (Gargallo y otros 2007):

1. Son procesos mentales internos que experimentan las personas, que tienen influencia de índole social o externos al sujeto.
2. Debe existir un referente para que se desarrolle una actitud, ya que estos últimos se manifiestan frente a un objeto, persona o situación.
3. Las actitudes necesariamente buscan la evaluación del objeto, persona o situación, ya que al final se tienen que establecer ciertas posturas de conformidad o disconformidad.
4. El concepto de actitud implica una organización del pensamiento crítico reflexivo, las creencias, y el modo de actuar frente a un suceso. A su vez se lleva a cabo una constante evaluación.
5. Lo que caracteriza a las actitudes es que pueden manifestar ciertos grados de magnitud, sean estas positivas o negativas puntualmente en lo referido al aspecto afectivo.
6. Las actitudes se pueden manifestar a través de diferentes lenguajes, no solo del lenguaje verbal sino también del no verbal a través de movimientos, señas, silencios, etc.
7. La manifestación de una actitud tiene como finalidad que la misma sea recibida y comprendida por otros individuos.
8. Las actitudes están asociadas unas con otras, en la medida en que traten de objetos iguales, parecidos o diversos. A mayor relación, mayores serán las posibilidades de que estas sean racionales y lógicas.



9. Supone un grado de involucramiento hacia la acción, es decir, las actitudes conducen a una persona a reaccionar, ya sea de manera favorable o desfavorable, según la fuerza o la energía que lo impulse.
10. En el aspecto afectivo, las actitudes poseen cierta estabilidad, por lo general se mantiene el equilibrio a pesar de que depende de su grado de centralidad. Debido a ello, las actitudes son presumibles en relación con la conducta social.
11. El proceso de socialización, que parte de la experiencia, permite el desarrollo de las actitudes, ya que estas son aprendidas y se desarrollan en tres grandes contextos (sociocultural, familiar y escolar). Ante esta perspectiva, y desde un punto de vista educativo, se tendría como objetivo propiciar su alineación y desarrollo, siempre que sean adecuadas, así mismo tratar de suprimirlas o regularlas cuando sean inadecuadas.
12. Las actitudes son indispensables durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que un individuo da una respuesta conveniente hacia aquel objeto favorable de la actitud.

En el ámbito universitario, muchas veces se espera que las actitudes de los estudiantes posean dichas características, pero en forma positiva. Se desea que los alumnos lleguen a las aulas dispuestos a internalizar conocimientos, sin embargo, la realidad es distinta ya que se encuentra con un panorama adverso. Como lo mencionan Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007), sorprende que en el ámbito universitario existan pocos estudiantes con actitudes positivas hacia el aprendizaje, acaso porque se espera que ellos, por el simple hecho de estar en la universidad, deban poseer desde ya este perfil.



La realidad indica que los estudiantes aún no tienen desarrolladas las actitudes necesarias para desempeñarse adecuadamente en el ámbito universitario, eso explicaría la existencia de un amplio número de alumnos de nivel superior que obtienen malos resultados académicos y enfrentan con dificultad los retos y desafíos que demanda la universidad, como, por ejemplo: mayor exigencia, organización del trabajo académico, dedicación al estudio, autonomía, etc.

Según Olson y Zanna (1993) las actitudes tienen ciertos atributos o características que pueden influir en la forma en que se interpreta la información, en la resistencia que se ofrece a la persuasión y en la manifestación de conductas predictivas. Las características son las siguientes:

Accesibilidad: Facio (1990, citado en Olson y Zanna, 1993) afirma que las personas pueden recuperar rápidamente de la memoria, evaluaciones previamente almacenadas. Estas evaluaciones pueden influir en las actitudes sobre percepciones subsecuentes de las acciones hacia el objeto o situación en cuestión. Se entiende, entonces, que aquellas actitudes a las que se accede con mayor facilidad tienen mayor probabilidad de sesgar la interpretación de la información y predisponer la conducta en alineación con la actitud. Incluso, se puede llegar a formular una evaluación con la simple presencia del objeto o persona.

Esto ocurre, por ejemplo, cuando un estudiante tiene una mala experiencia con el docente de un curso en el I ciclo y obtiene bajos resultados académicos. Al iniciar el mismo curso en un segundo ciclo, probablemente se encuentre predispuesto a experimentar el fracaso a pesar de ser un nuevo



docente y un nuevo ciclo. Incluso la accesibilidad puede activar la actitud no solo de un individuo, sino también de un grupo de personas.

Fuerza. Según Krosnick & Abelson (1992, citado en Olson y Zanna, 1993), las actitudes fuertes contribuyen a la formación de la identidad, ejercen resistencia al cambio, suelen ser más estables en el tiempo e influyen en la percepción y conducta de las personas. La fuerza de la actitud se manifiesta en cinco dimensiones: intensidad, extremidad, certeza, importancia y conocimiento.

Cada una de estas dimensiones ejerce cierta variación en las actitudes, por ejemplo: a mayor importancia de la información almacenada, se incrementa la fuerza de la actitud. Así mismo, la intensidad, también ejerce influencia en las actitudes, muestra de ello es que, a mayor intensidad de la fuerza se genera mayor resistencia al cambio. En cuanto a la estabilidad, también juega un papel importante como moderadora de la actitud, caso contrario ocurre cuando hay extremidad en la fuerza porque perturba la estabilidad de las actitudes.

Ambivalencia. Para Thompson et al. (1992, citado en Olson y Zanna, 1993), las actitudes ambivalentes se pueden describir como aquellas que combinan aspectos positivos y negativos, por ello tienden a ser evaluaciones conflictivas. Pero si la carga de elementos positivos y negativos de la actitud se dan en igual medida, se aprecia mayor nivel de ambivalencia.

Se refiere entonces a un estado psicológico donde se manifiestan necesidades, pensamientos y deseos contradictorios. Esta disarmonía o falta de conexión que una persona puede sentir hacia sí misma, un objeto o persona también se le conoce como “sentimientos opuestos” o “sentimientos encontrados”.



En tal sentido, Armitage y Arden (2007, citados en Rodríguez y Mladinic, 2016) plantean que la ambivalencia es una condición en que la persona emite dos evaluaciones contradictorias, tanto positivas como negativas, hacia el objeto que motiva la actitud.

Este atributo de las actitudes no es ajeno a las experiencias de los estudiantes universitarios, quienes experimentan esta sensación frente a diversos aspectos de la universidad. No sorprende escuchar en ellos comentarios como: “el profesor me cae bien, pero no quiero ir a su clase”, “las tareas son interesantes pero muy difíciles”, entre otros.

El conocimiento y comprensión de los atributos de las actitudes serían un aspecto importante para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias, puesto que pueden funcionar como una herramienta para generar actitudes positivas hacia el aprendizaje y regular aquellas que perjudican dicho proceso.

2.2.3.3 Actitudes de los estudiantes ante las normas de la universidad.

Los estudiantes universitarios se encuentran inmersos en un contexto delimitado por horarios, rutinas, ambientes, interacción con la comunidad universitaria, reglamentos, entre otros. Estos aspectos, influyen en la forma en que los estudiantes se integran al centro de estudios, cómo perciben a la universidad, qué opinión tienen de la formación profesional que reciben y cómo enfrentan el proceso de enseñanza aprendizaje.

En tal sentido, Méndez (2007) explica que los estudiantes se formulan normas subjetivas que vienen a ser una percepción subjetiva de las normas sociales. El incumplimiento de dichas normas no genera sanciones de la institución, sin embargo, pueden provocar la crítica o reproche social. Las



normas subjetivas comprenden dos aspectos importantes: El primero, referente a las creencias normativas, es decir, lo que una persona cree que las demás opinan de lo que ella hace, por ejemplo: “Mis compañeros piensan que faltar a clases es malo”. Y la segunda, corresponde a cómo la persona percibe la conducta de los demás, por ejemplo: “Mis compañeros faltan con frecuencia”.

De esta manera, la comprensión de las normas subjetivas sería un elemento importante para anticiparse a las actitudes de los estudiantes y tales actitudes permitirían, a su vez, anticiparse a las conductas. El estudio de las normas subjetivas puede actuar como un elemento de calidad educativa (Méndez, 2007), puesto que brindaría información sobre las creencias que tienen los estudiantes sobre los diferentes aspectos de la universidad, además del conocimiento de cómo se provocan dichas normas subjetivas, o sea, qué hace la universidad para provocar una determinada norma, actitud o conducta en los universitarios, qué información ofrece su casa de estudios y cómo la interpretan.

2.3 Definición de términos

Actitud: De acuerdo con Escámez (1988, citado en Carrasco, 1997) “es una predisposición aprendida para responder conscientemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado” (p. 88).

Calidad educativa percibida: Es la impresión e interpretación que tienen los estudiantes sobre la calidad de la formación que reciben en su centro de estudios.

Carrera universitaria de educación: Es un conjunto de estudios que realiza una persona en una universidad pública o privada, con el propósito de instruirse, obtener un grado académico y desempeñarse como docente en el mundo laboral.



Educación: Es un proceso permanente que se desarrolla de manera activa entre dos personas con el propósito de ayudarla a lograr sus objetivos, partiendo de la aceptación consciente del individuo. Tal proceso dura toda la vida y se espera que el resultado muestre un producto diferente y duradero en comparación con el estado inicial de la persona.

Evaluación: Es una etapa del proceso educativo que permite corroborar de manera organizada en qué medida se han logrado cumplir los objetivos previstos.

Satisfacción: Es un estado psicológico que se origina cuando los sentimientos confirman o rechazan las expectativas percibidas sobre el servicio recibido, basándose en las impresiones que tuvo el sujeto inicialmente.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis generales.

H_{G1}: Existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes positivas ante el aprendizaje en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública.

H_{G2}: Existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes negativas ante el aprendizaje en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública.

2.4.2 Hipótesis específicas.

H_{1.1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la labor docente y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.



- H_{1.2}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al plan de estudios y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
- H_{1.3}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios y materiales y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
- H_{1.4}: Existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios de apoyo y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
- H_{1.5}: Existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al funcionamiento de la facultad y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
- H_{2.1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la labor docente y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
- H_{2.2}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al plan de estudios y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
- H_{2.3}: Existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios y materiales, y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.



H_{2.4}: Existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios de apoyo y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.

H_{2.5}: Existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al funcionamiento de la facultad y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.



CAPÍTULO III: MÉTODO

En el presente capítulo se realiza una descripción sobre el nivel, tipo y diseño de la investigación, seguidamente se procede a caracterizar tanto la población como la muestra del estudio y se precisa la definición de las variables de investigación, tanto a nivel conceptual como operacional. Asimismo, se detallan las técnicas de procesamiento y análisis de datos con que se presenta el estudio.

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

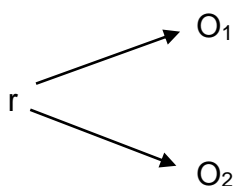
La presente investigación corresponde al nivel *descriptivo* puesto que, según Sánchez y Reyes (2015) “consiste en describir un fenómeno o situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia temporo-espacial determinada” (p. 49). Es decir, en este nivel descriptivo solo se caracterizan los hechos observados, no se manipulan las variables de estudio.

El tipo de investigación es *sustantiva*, puesto que se ha identificado un problema y se pretende investigar sobre éste, con el objetivo de generar información que ayude a describir y explicar la realidad, según Sánchez y Reyes (2015). En el presente estudio, al perseguir la verdad se encamina hacia una investigación teórica.

El diseño utilizado corresponde al correlacional. Según Sánchez y Reyes (2015) “se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados” (p. 119).



El diagrama de este diseño es el siguiente:



Donde:

O_1 = Observación de la satisfacción con la calidad educativa percibida

O_2 = Observación de las actitudes ante el aprendizaje

r = Relación entre las variables

3.2 Participantes

A continuación, se presentan las características importantes de la población, señalando además los criterios de inclusión considerados para seleccionar la muestra de la investigación, así como los criterios de exclusión, es decir, las condiciones que van a limitar la participación de algunos estudiantes universitarios.

3.2.1 Población.

La población consta de 6500 estudiantes de una universidad de educación pública de fácil acceso del distrito de Chosica. Dicha población, en su mayoría, son de condición económica media baja, que provienen del mismo distrito o de distritos aledaños, y en menor porcentaje, provienen de provincias o de distritos alejados al campus universitario.

La universidad en mención se ha dedicado durante muchos años a la formación de docentes, sin embargo, en la última década ha ampliado su gestión a la preparación de profesionales en ciencias administrativas, turismo y hotelería, contando en la actualidad con ocho facultades y 51 especialidades.



Se han establecido los criterios de inclusión que deben cumplir los participantes de la muestra, para formar parte de esta investigación:

- Estar matriculado en la facultad de educación.
- Ser estudiantes universitarios de ciclo regular en modalidad presencial.
- Edad mayor a los 17 años.
- Pertenecer entre el primer y último ciclo de la carrera.

Los criterios de exclusión son los siguientes:

- Estudiantes de otras universidades estatales o particulares.
- Estudiantes reingresantes, mayores de 40 años.
- Estudiantes inclusivos.

3.2.2 Muestra

Para la determinación de la muestra se aplicó el muestreo probabilístico aleatorio simple y se obtuvo un tamaño muestral de 363 estudiantes a un 5% de margen de error.

Sin embargo, se aplicaron las pruebas a una cantidad mayor de estudiantes por si se presentase alguna dificultad durante el proceso de evaluación. Por ejemplo, que algunos estudiantes no completen ambos cuestionarios o que no se llegue a la cantidad de alumnos prevista por aula.

De este modo, la muestra quedó conformada por 374 estudiantes universitarios cuyas edades fluctúan entre los 17 y 40 años. El 73,3% son mujeres y el 26,7% varones, asimismo, el 43,9% tienen una edad de 19 a 21 años. Estas cifras son presentadas en la tabla 1.



Tabla 1

Cantidad de participantes según sexo y edad

Edad	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Menos de 18	78 (20,9%)	22 (5,9%)	100 (26,7%)
19 a 21	122 (32,6%)	42 (11,2%)	164 (43,9%)
22 a mas	74 (19,8%)	36 (9,6%)	110 (29,4%)
Total	274 (73,3%)	100 (26,7%)	374 (100%)

Por otra parte, el 85% de los participantes cursan del primero al quinto ciclo de estudios; en tanto que el 15% cursa del sexto al décimo ciclo. Asimismo, se reportó que el 31,8% se especializa en educación inicial, el 33,7% en pedagogía y cultura física, y el 34,5% en tecnología (tabla 2).

Tabla 2

Cantidad de participantes según ciclo de estudios y facultad

Facultad	Ciclo		Total
	I a V	VI a X	
Inicial	107 (28,6%)	12 (3,2%)	119 (31,8%)
Pedagogía y cultura física	106 (28,3%)	20 (5,3%)	126 (33,7%)
Tecnología	105 (28,1%)	24 (6,4%)	129 (34,5%)
Total	318 (85%)	56 (15%)	374 (100%)

3.3 Variables de investigación

A continuación, se presentan las variables de investigación pertinentes para la presente investigación.

3.3.1 Satisfacción de la calidad educativa percibida.

Definición conceptual: Es la impresión e interpretación que tienen los estudiantes sobre la calidad de la formación que reciben en su centro de



estudios, pues son quienes reciben directamente el producto educativo. En tal sentido, se comprende que dicho producto es un bien formativo, mas no un bien material.

Definición operacional: Medida a través del cuestionario SATCAE cuyas dimensiones son: Labor docente, plan de estudio, calidad de servicios y materiales, servicios de apoyo y funcionamiento de la facultad (Tabla 3).

Tabla 3

Dimensiones, indicadores e ítems de la satisfacción de la calidad educativa percibida

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Labor docente	Labor de enseñanza Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Evaluación del aprendizaje y acciones de mejora.	1 – 24, 27 - 30
Funcionamiento de la facultad	Organización, dirección, control, planificación estratégica (objetivos, misión, visión, políticas) investigación.	25, 31 - 35, 37 – 39, 64
Plan de estudios	Proyecto educativo- currículo (perfiles, plan de estudios, contenidos, cursos) Prácticas pre profesionales.	36, 40 - 51
Calidad de servicios y materiales	Ambientes Generación y evaluación de proyectos de extensión universitaria y proyección social. Equipamiento para la enseñanza-aprendizaje e investigación.	53 - 62
Servicios de apoyo	Implementación de programas de bienestar. (becas, servicio médico, servicio psicológico, biblioteca y comedor. Actividades extracurriculares (Culturales y deportivas)	63, 65 - 78



3.3.2 Actitud ante el aprendizaje.

Definición conceptual. Es la predisposición adquirida para hacer frente, de manera favorable o desfavorable, a diversos aspectos relacionados al proceso de aprendizaje.

Definición operacional. Medido a través del cuestionario CEVAPU de Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007), que consta de dos dimensiones: a) Actitudes positivas ante el aprendizaje y b) Actitudes negativas ante el aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4

Dimensiones, indicadores e ítems de las actitudes ante el aprendizaje

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Actitudes positivas ante el aprendizaje	Despliegue de su potencial frente al aprendizaje. Interés por resolver problemas de la actualidad. Disposición frente a las labores académicas. Ejercitar el pensamiento y la actitud investigativa.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9
Actitudes negativas ante el aprendizaje	Falta de seguridad y confianza en sí mismo, desinterés ante el aprendizaje.	4 y 8

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se presenta el procedimiento seguido para recolectar los datos, así como las características de los instrumentos utilizados.

3.4.1 Procedimiento de recolección de datos.

La presente investigación se desarrolló en dos etapas: la primera es la etapa de coordinación con la universidad y la segunda es la etapa de la aplicación de los cuestionarios.



Coordinaciones con la universidad: En el mes de octubre del 2018 se cursó una carta dirigida al rector y decanos de tres facultades de una universidad de Lima, solicitando la autorización para poder llevar a cabo la investigación y realizar la aplicación de los instrumentos seleccionados, la misma que tuvo una respuesta positiva por parte de dichas autoridades.

En seguida se procedió a realizar las coordinaciones con el departamento académico de las facultades en mención para la planificación de los días y horarios en los cuales se aplicarían los cuestionarios.

Aplicación de cuestionarios: A partir de las coordinaciones realizadas, se contó con la autorización para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Se pudo ingresar a las diferentes secciones de las tres facultades elegidas. Luego de obtener el consentimiento de los estudiantes, se realizó la aplicación de las pruebas.

Se aplicaron los cuestionarios en las facultades de Educación inicial, Pedagogía y cultura física, y Tecnología, durante el mes de noviembre, en el horario de 14:00 a 19:00 horas. Se realizó en forma colectiva y se llevó a cabo con un promedio de 20 alumnos por aula.

Antes de la aplicación, se les explicó a los estudiantes los fines del estudio, la naturaleza anónima de los cuestionarios y la condición de participación voluntaria.

3.4.2 Instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de los datos, se han aplicado dos cuestionarios. El primero de ellos la Satisfacción de la calidad educativa universitaria - SATCAE.



En cuanto al instrumento utilizado para medir las actitudes ante el aprendizaje, es un cuestionario elaborado por Gargallo y otros (2007) denominado CEVAPU.

A continuación, se describe cada uno de los instrumentos en los que se considera el análisis estadístico utilizado para brindar validez y confiabilidad a dichas escalas.

3.4.2.1 Instrumento para medir la satisfacción del estudiante hacia la calidad educativa.

Seguidamente se presenta la ficha técnica del instrumento, así como la descripción del cuestionario y los criterios de validez y confiabilidad realizados para su construcción.

a. Ficha técnica

Nombre del instrumento	: Cuestionario de evaluación de la satisfacción de la calidad educativa universitaria SATCAE
Autoras del instrumento	: Betzi Rita Meza Manrique Maura Patricia Acevedo Salvatierra
Año de publicación	: 2019
Institución	: Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFÉ.
Población	: Estudiantes de pregrado
Administración	: Individual y colectiva.
Propósito	: Evaluar la satisfacción con la calidad educativa percibida



b. Descripción de la prueba

El instrumento fue elaborado única y exclusivamente para la presente investigación, basada en los Lineamientos de Política para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior universitaria (MINEDU, 2015) y los Modelos de acreditación para programas de estudios de educación superior universitario (SINEACE, 2016).

El formato final de la prueba presenta, en la primera carilla, las instrucciones sobre la forma de marcar, además se solicitan una serie de datos generales a parte de la edad, facultad y ciclo. En las siguientes carillas se presentan los ítems que evalúan las expectativas del alumno divididas en cinco dimensiones.

Las alternativas de respuesta pueden ser: Siempre (cuatro puntos), casi siempre (tres puntos), a veces (dos puntos), casi nunca (un punto) y nunca (cero puntos).

En un inicio las dimensiones de la prueba fueron: Satisfacción en relación a los docentes, satisfacción sobre las disciplinas y programas profesionales, satisfacción sobre la infraestructura, satisfacción sobre el servicio de apoyo, y satisfacción sobre la extensión y proyección social.

Luego de pasar por el análisis psicométrico, las dimensiones del presente instrumento variaron quedando establecidas de la siguiente manera:

Labor docente: Esta dimensión mide la calidad de la labor de enseñanza, las estrategias de enseñanza aprendizaje que maneja el docente, los planes de mejora brindados a los estudiantes y la evaluación sistemática, pertinente, integral y objetiva del aprendizaje. Los ítems que componen esta dimensión son: del 1 al 24 y del 27 al 30. Un total de 28 ítems.



Funcionamiento de la facultad: Mide la organización, la planificación estratégica y la realización de investigaciones en la facultad. Los ítems que componen esta dimensión son: el 25, del 31 al 35, del 37 al 39 y el 64. Un total de 10 ítems.

Plan de estudio: Esta dimensión mide la coherencia del proyecto educativo-currículo y la realización de prácticas pre profesionales. Los ítems que componen esta dimensión son: el 36 y del 40 al 51. Un total 13 ítems.

Calidad de servicios y materiales: Mide la calidad de los ambientes, equipos tecnológicos y la generación de proyectos de extensión universitaria y proyección social. Los ítems que componen esta dimensión son: del 53 al 62. Un total de 10 ítems.

Servicios de apoyo: Mide la implementación de programas de bienestar y el desarrollo de actividades extracurriculares. Los ítems que componen esta dimensión son: el 63 y del 65 al 78. Un total de 15 ítems

c. Análisis psicométrico del cuestionario SATCAE

El primer paso realizado fue analizar el contenido del cuestionario SATCAE. Para conocer las propiedades psicométricas del instrumento, se analizó la validez de contenido y la validez estructural. La validez de contenido se obtuvo a través del criterio de ocho jueces expertos entre ellos psicólogos, especialistas en educación y a la vez docentes universitarios, quienes revisaron el contenido de los ítems del instrumento según factores o dimensiones propuestas, todos ellos certificaron positivamente los ítems, calificándolos como satisfactorios al 100%.

En cuanto a la validez estructural, el cual analiza la estructura interna del cuestionario, ésta se halló a través del análisis factorial exploratorio y



confirmatorio, reportándose cinco factores o dimensiones en el cuestionario, los cuales son: Labor docente, plan de estudios, calidad de servicios y materiales, servicios de apoyo y funcionamiento de la facultad. Antes de realizar el análisis factorial, se reportó un valor KMO igual a ,951; determinante menor a 0 y un coeficiente de esfericidad de Bartlett significativo ($p < ,001$); dichos datos permiten proseguir con el análisis factorial correspondiente.

Los cinco factores hallados explican el 52,56% de la varianza total, siendo el factor labor docente aquel que explica el 35,26% de la varianza.

Al analizar las cargas factoriales de cada ítem en el factor correspondiente, se reportan que, en todas las dimensiones o factores, las cargas factoriales o saluciones son superiores a lo esperado empíricamente ($,30$), señalando de este modo la pertenencia de dicho ítem en el factor (tabla 5).

De este modo, la dimensión Labor docente quedó conformado por 28 ítems, la dimensión Plan de estudios por 13 ítems, la dimensión Calidad de servicios y materiales por 10 ítems, la dimensión Servicios de apoyo por 15 ítems y la dimensión Funcionamiento de la facultad por 10 ítems. Estos datos permiten señalar que el cuestionario SATCAE presenta validez de contenido y estructural.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento, se halló a través del coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach y el análisis de los ítems. Asimismo, se reportó valores del índice de homogeneidad (IH) o correlación ítem-test corregida (.ritc) mayores a ,20 en todas las dimensiones, lo que indica un grado de semejanza o de relación entre las respuestas a una dimensión y el puntaje total del test.



Tabla 5

Estructura factorial del cuestionario SATCAE

Ítem	Saturación	Ítem	Saturación	Ítem	Saturación
Dimensión: Labor docente					
1	,532	11	,585	20	,576
2	,585	12	,591	21	,663
3	,613	13	,663	22	,585
4	,526	14	,702	23	,627
5	,649	15	,695	24	,597
6	,673	16	,619	27	,524
7	,584	17	,699	28	,485
8	,613	18	,639	29	,587
9	,616	19	,640	30	,530
10	,620				
Dimensión Plan de estudios					
36	,444	44	,625	48	,636
40	,612	45	,684	49	,535
41	,634	46	,638	50	,506
42	,649	47	,555	51	,484
43	,606				
Dimensión Calidad de servicios y materiales					
53	,723	57	,681	60	,587
54	,705	58	,678	61	,553
55	,699	59	,538	62	,630
56	,630				
Dimensión Servicios de apoyo					
63	,314	69	,650	74	,615
65	,598	70	,630	75	,643
66	,615	71	,632	76	,663
67	,638	72	,604	77	,680
68	,652	73	,622	78	,674
Dimensión Funcionamiento de la facultad					
25	,424	34	,596	38	,427
31	,660	35	,529	39	,417
32	,667	37	,605	64	,344
33	,571				



Es así que la escala, conformada por 76 ítems, reportó un coeficiente alfa igual a ,975 para la escala global, indicador de una confiabilidad adecuada. Respecto al análisis de los ítems en cada dimensión, se halló valores del índice de homogeneidad o correlación ítem-test corregida superiores a lo esperado empíricamente ($,20$), señalando la pertenencia de los ítems en la dimensión.

En cuanto a los coeficientes alfas de Cronbach de cada dimensión, se reportó que la dimensión Labor docente ($,954$) es la que reporta el coeficiente más elevado, le sigue la dimensión Plan de estudios ($,935$), la dimensión Servicios de apoyo ($,934$) y la dimensión Calidad de servicios y materiales ($,917$). La dimensión que reporta el coeficiente más bajo es la dimensión Funcionamiento de la facultad ($,890$). Como se observa en todas las dimensiones, los coeficientes de confiabilidad son superiores al $,70$; indicando que el instrumento es confiable. Los datos de confiabilidad y de los índices de homogeneidad pueden ser visualizados en el apéndice A.

3.4.2.2 Instrumento para medir las actitudes ante el aprendizaje.

A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento, del mismo modo la descripción del cuestionario y los criterios de validez y confiabilidad.

a. Ficha técnica

Nombre	: Cuestionario de evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. CUESTIONARIO CEVAPU.
Autores	: Bernardo Gargallo López; Cruz Pérez Pérez; Amparo Fernández March y Miguel Ángel Jiménez Rodríguez.
Año de publicación	: 2007



Institución : Universidad Católica de Valencia.

Propósito : Evaluar las actitudes ante el aprendizaje.

b. Descripción de la prueba

El cuestionario de la evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios (cuestionario CEVAPU) fue elaborado por Gargallo y otros (2007), quienes se basaron en la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, con el objetivo de medir las actitudes ante el aprendizaje de un total de 1672 estudiantes universitarios.

Los autores del instrumento lo aplicaron en alumnos de la universidad de Valencia, España, con el objetivo de analizar en qué medida influiría en el proceso de aprendizaje la manera en que enseñan y evalúan los profesores.

Después del análisis que realizaron los autores originales, procedieron a dividir los 11 ítems del cuestionario CEVAPU en tres factores, los cuales son: Valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo, actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico, con comprensión, y atribuciones internas.

Sin embargo, luego de realizar el proceso de adaptación en el presente estudio, el cuestionario queda estructurado en base a dos dimensiones:

Actitudes positivas ante el aprendizaje: Mide la tendencia a aprender lo nuevo y que ello tenga implicancias para la vida. Asimismo, mide la capacidad para profundizar los temas y estudiar con sentido crítico. Esta dimensión consta de los siguientes ítems: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11. Los cuales hacen un total de 9 ítems.

Actitudes negativas ante el aprendizaje: Mide la falta de seguridad y confianza en sí mismo y el desinterés que presentan los estudiantes ante el



aprendizaje de algo nuevo. Esta dimensión consta de los siguientes ítems: 4 y 8. Los cuales hacen un total de 2 ítems.

El formato final presenta en la parte superior de la hoja, las instrucciones sobre la forma de marcar y la valoración de cada una de las respuestas, además se solicitan algunos datos generales a parte del sexo, ciclo de estudio, especialidad.

Debajo se presentan los 11 ítems, los cuales cuentan con cuatro alternativas: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo.

c. Análisis psicométrico de la escala de actitudes

Validez y confiabilidad del instrumento original. Este instrumento fue elaborado por Gargallo y otros (2007), quienes utilizaron dos muestras: una para el estudio piloto y otra para la validación definitiva.

Para el estudio piloto, los autores en mención contaron con una muestra representativa de los estudiantes universitarios de las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia: Universidad de Valencia Estudio General (UEVG) y Universidad Politécnica de Valencia (UPV). La población de origen fueron los alumnos de primero y segundo ciclo de esas dos universidades. La muestra de alumnos quedó constituida por un total de 545 estudiantes.

Para la validación definitiva, los autores trabajaron con una muestra de 1127 estudiantes universitarios, de primero y segundo ciclo de las tres universidades Valencianas: Universidad de Valencia Estudio General (UEVG), Universidad Politécnica de Valencia (UPV) y Universidad Católica de Valencia (UCV). Seguidamente se incluyó en el proyecto a la tercera universidad.

Finalmente, el cuestionario resultante del procedimiento aplicado quedó conformado por 11 ítems. Su fiabilidad fue de α de Cronbach= ,701. Para



corroborar la validez de constructo, los autores aplicaron el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, debido a la baja correlación existente entre los factores.

Validez y confiabilidad del instrumento adaptado en el presente estudio. Para conocer las propiedades psicométricas del instrumento, se analizó la validez de contenido y la validez estructural. La validez de contenido se obtuvo a través del criterio de ocho jueces expertos, entre ellos psicólogos, especialistas en educación y a la vez docentes universitarios, quienes revisaron el contenido de los ítems del instrumento según los factores propuestos. Todos ellos certificaron positivamente los ítems, calificándolos como satisfactorios al 100%.

La validez de constructo se realizó mediante el análisis factorial confirmatorio, para lo cual se optó como requisito la utilización de adecuación de la muestra de Kaiser –Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlet. Se reportó un coeficiente KMO igual a ,800; determinante menor a 0 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($p < ,001$), permitiendo proseguir con el análisis factorial. El análisis reportó dos dimensiones: actitud positiva y actitud negativa.

El instrumento explica el 43,99% de la varianza de las puntuaciones, siendo la dimensión actitudes positivas ante el aprendizaje la que reporta el mayor porcentaje de variabilidad (31,09%). Las saturaciones en los ítems fueron superiores a ,30, señalando la pertenencia de los ítems a las dimensiones propuestas. Estos datos son presentados en la tabla 6.



Tabla 6

Estructura factorial de la prueba CEVAPU

Ítem	Actitudes positivas	Actitudes negativas
1	,616	
2	,622	
3	,640	
5	,617	
6	,552	
7	,615	
9	,624	
10	,636	
11	,497	
4		,759
8		,668

Respecto a la confiabilidad, se reportó un coeficiente alfa de Cronbach igual a ,644 para la escala global; un valor alfa de ,786 para la dimensión actitud positiva y un valor alfa de ,558 para la dimensión actitud negativa. A pesar de que el coeficiente alfa para la escala global está una décima por debajo de lo esperado, los índices de homogeneidad reportados son superiores a ,20. Estos datos permiten señalar que el instrumento puede ser utilizado en la presente investigación y que reporta valores mínimos de confiabilidad (tabla 7).

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v24, tanto para el análisis psicométrico de las pruebas como para el análisis de los resultados.



Tabla 7

Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad de CEVAPU

Ítem	M	.ritc	α si el ítem es suprimido
<i>Dimensión: Actitudes positivas</i>			
1	18,44	,431	,771
2	18,48	,408	,775
3	18,47	,472	,766
5	18,87	,474	,765
6	18,84	,484	,764
7	18,72	,534	,758
9	18,66	,505	,761
10	18,76	,552	,755
11	18,71	,428	,776
<i>Dimensión: Actitudes positivas</i>			
4	1,14	,388	,558
8	1,26	,388	,558

El análisis descriptivo de los resultados se realiza obteniendo los valores de la media (M), mediana (Mdn), desviación estándar (DE), puntajes mínimos (Min.) y máximos (Max.) de las pruebas y la varianza (Var.).

Para el análisis de la contrastación de las hipótesis, primero se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, con la finalidad de conocer el tipo de distribución de los datos. Debido a que los resultados evidencian una distribución no paramétrica, se aplicó el coeficiente Rho de Spearman para analizar las relaciones, el coeficiente U de Mann – Whitney para analizar las comparaciones y la prueba Kruskal-Wallis para comparar a más de dos muestras.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados reportados en función a los objetivos e hipótesis propuestas. Se presentan en primer lugar los resultados descriptivos de las dos variables en estudio, posterior a ello los resultados para la contrastación de las hipótesis, finalmente resultados complementarios, específicamente de comparación de las variables en función del sexo, la edad y la facultad.

4.1 Resultados descriptivos

Al describir la satisfacción sobre la calidad educativa percibida por los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima, se presentan los valores de tendencia central y de dispersión de dichas puntuaciones (tabla 8). Se observa que para la dimensión labor docente, la puntuación promedio de los evaluados es igual a 87,76 puntos (el 50% de los evaluados alcanzan 88 puntos); las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central aproximadamente en 16,36 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en la dimensión son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.

En la dimensión plan de estudios, la puntuación promedio es igual a 37,24 puntos; el 50% de los evaluados alcanzan 38 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central en aproximadamente 8,09 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en esta dimensión son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.

Resultados similares se obtiene en la dimensión calidad de servicios y materiales, reportándose que la puntuación promedio es igual a 26,73 puntos, el 50% de los evaluados alcanzan 27 puntos y las puntuaciones se dispersan en



promedio de su valor central en aproximadamente 7,51 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en esta dimensión son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.

En la dimensión servicios de apoyo se reporta que la puntuación promedio es igual a 43,52 puntos, el 50% de los evaluados alcanzan 44 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central en aproximadamente 10,87 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en esta dimensión son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.

Para la dimensión funcionamiento de la facultad se reporta que la puntuación promedio es igual a 20,67 puntos, el 50% de los evaluados alcanzan 21 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central en aproximadamente 5,61 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en esta dimensión son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.

Finalmente, para la puntuación total del cuestionario de satisfacción sobre la calidad educativa percibida se halló que la puntuación promedio es igual a 215,93 puntos, el 50% de los evaluados alcanzan 219,5 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central en aproximadamente 40,43 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en esta dimensión son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.



Tabla 8

Valores descriptivos de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida

Satisfacción sobre la calidad percibida	M	Mdn	DE	Min.	Máx.	Var.
Labor docente	87,76	88	16,36	23	120	267,59
Plan de estudios	37,24	38	8,09	13	52	65,39
Calidad de servicios y materiales	26,73	27	7,51	4	40	56,38
Servicios de apoyo	43,52	44	10,87	3	64	118,22
Funcionamiento de la facultad	20,67	21	5,61	3	32	31,41
Puntaje total	215,93	219,5	40,47	76	308	1637,61

n = 374

Al describir las actitudes ante el aprendizaje en los estudiantes de la carrera de educación de una universidad pública de Lima, en la tabla 9 se presentan los valores de tendencia central y de dispersión de dichas puntuaciones.

Para la actitud positiva, se observa una puntuación promedio igual a 20,99 puntos, el 50% de los evaluados alcanzan 21 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central en aproximadamente 3,29 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en la dimensión actitud positiva son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.

Para la dimensión actitud negativa, la puntuación promedio igual a 2,40 puntos, el 50% de los evaluados alcanzan 2 puntos y las puntuaciones se dispersan en promedio de su valor central en aproximadamente 1,50 puntos. Estos datos señalan que las puntuaciones en la dimensión actitud positiva son heterogéneas, es decir presentan variabilidad.



Tabla 9

Valores descriptivos de las actitudes ante el aprendizaje

Actitudes ante el aprendizaje	M	Mdn	DE	Min.	Máx.	Var.
Actitudes positivas	20,99	21	3,29	7	27	10,81
Actitudes negativas	2,40	2	1,50	0	6	2,26

n = 374

4.2 Resultados para la contrastación de las hipótesis

Se consideró oportuno realizar el análisis de normalidad de las puntuaciones de las variables a contrastar, permitiendo de este modo sustentar los estadísticos más apropiados. En la tabla 10 se presenta dicho análisis, realizado a partir del coeficiente Kolmogorov-Smirnov. Como se observa en casi todas las variables, se obtiene un coeficiente significativo ($p < ,01$) llevando a la elección de estadísticos no paramétricos para la contrastación de las hipótesis. De este modo para las correlaciones se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, en tanto que para las comparaciones en dos muestras independientes el coeficiente U de Mann-Whitney y para más de dos muestras la prueba Kruskal-Wallis.



Tabla 10

Análisis de normalidad de las variables a contrastar

Variable	Dimensiones	K-S	<i>p</i>
Satisfacción de la calidad educativa percibida	Labor docente	,045	,061
	Plan de estudios	,070	,000
	Calidad de servicios y materiales	,065	,001
	Servicios de apoyo	,069	,000
	Funcionamiento de la facultad	,063	,001
	Satisfacción sobre la calidad percibida	,046	,053
	Actitudes ante el aprendizaje	Actitudes positivas ante el aprendizaje	,086
Actitudes negativas ante el aprendizaje		,165	,000

n = 374

En la tabla 11 se presentan los coeficientes de correlación para las dimensiones de la satisfacción hacia la calidad educativa y la actitud positiva ante el aprendizaje.

Es así que se reporta un coeficiente de correlación positivo ($r_s = ,245$) y significativo ($p < ,001$) entre la dimensión labor docente y la actitud positiva. Llevando a aceptar la primera hipótesis específica ($H_{1.1}$) que postulaba dicha relación.

Lo mismo ocurre al analizar la relación entre el plan de estudio y la actitud positiva, en el que se obtiene un coeficiente de correlación positivo ($r_s = ,250$) y significativo ($p < ,001$) entre ambas variables. Este dato permite aceptar la segunda hipótesis específica ($H_{1.2}$) que postulaba dicha relación.

Al analizar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la calidad de los servicios y materiales con las actitudes positivas ante el aprendizaje, se reporta un coeficiente de correlación positivo ($r_s = ,214$) y significativo ($p < ,001$) entre ambas variables, llevando a aceptar la tercera hipótesis específica ($H_{1.3}$).



Ocurre lo mismo al analizar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios de apoyo y las actitudes positivas ante el aprendizaje, hallándose un coeficiente de correlación positivo ($r_s = ,234$) y significativo ($p < ,001$) entre ambas variables; es decir, existe una relación estadísticamente significativa entre los servicios de apoyo y las actitudes positivas ante el aprendizaje, aceptándose la cuarta hipótesis específica ($H_{1.4}$).

También se reporta un coeficiente de correlación positivo ($r_s = ,184$) y significativo ($p < ,001$) entre el funcionamiento de la facultad y las actitudes positivas ante el aprendizaje. Llevando a aceptar la quinta hipótesis específica ($H_{1.5}$) que postulaba dicha relación.

Es de señalar que los coeficientes de correlación son indicadores de correlaciones bajas (Delgado, Escurra y Torres, 2006).

Tabla 11

Correlación entre las dimensiones de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y la actitud positiva ante el aprendizaje

Satisfacción sobre la calidad educativa percibida	Actitud positiva	
	r_s	p
Labor docente	,245	,000
Plan de estudio	,250	,000
Calidad de servicios y materiales	,214	,000
Servicios de apoyo	,234	,000
Funcionamiento de la facultad	,184	,000
Total	,277	,000

n = 374

Para finalizar este análisis correlacional entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes positivas ante el aprendizaje, se presenta la contrastación de la hipótesis general H_{G1} (tabla 11) en la que se



obtiene un coeficiente de correlación positivo ($r_s = ,277$) y significativo ($p < ,001$) entre ambas variables, llevando a aceptar la hipótesis general H_{G1} .

En la tabla 12 se presentan los coeficientes de correlación para las dimensiones de la satisfacción hacia la calidad educativa y la actitud negativa ante el aprendizaje.

Se reporta un coeficiente de correlación no significativo ($p > ,05$) entre la dimensión labor docente y la actitud negativa. Llevando a rechazar la sexta hipótesis específica ($H_{2.1}$) que postulaba dicha relación.

Lo mismo ocurre al analizar la relación entre el plan de estudio y la actitud negativa, reparándose un coeficiente de correlación no significativo ($p > ,05$) entre ambas variables. Este dato permite rechazar la séptima hipótesis específica ($H_{2.2}$) que postulaba dicha relación.

Al analizar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la calidad de los servicios y materiales y las actitudes negativas ante el aprendizaje, se reporta un coeficiente de correlación no significativo ($p > ,05$) entre ambas variables, llevando a rechazar la octava hipótesis específica ($H_{2.3}$).

Ocurre lo mismo al analizar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios de apoyo y las actitudes negativas ante el aprendizaje, hallándose un coeficiente de correlación no significativo ($p > ,05$) entre ambas variables; es decir, no existe una relación estadísticamente significativa entre los servicios de apoyo y las actitudes negativas ante el aprendizaje, rechazándose la novena hipótesis específica ($H_{2.4}$).



Tabla 12

Correlación entre las dimensiones de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y la actitud negativa ante el aprendizaje

Satisfacción sobre la calidad educativa percibida	Actitud negativa	
	r_s	p
Labor docente	,068	,192
Plan de estudio	,040	,445
Calidad de servicios y materiales	,046	,376
Servicios de apoyo	,093	,073
Funcionamiento de la facultad	,089	,085
Total	,082	,113

n = 374

También se reporta un coeficiente de correlación no significativo ($p > ,05$) entre el funcionamiento de la facultad y las actitudes negativas ante el aprendizaje. Llevando a rechazar la décima hipótesis específica ($H_{2.5}$) que postulaba dicha relación.

Finalmente, el análisis de correlación entre la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes negativas ante el aprendizaje (hipótesis general H_{G2}), que se observa en la tabla 12, tiene como resultado un coeficiente de correlación positivo ($r_s = ,082$) y no significativo ($p > ,05$) entre ambas variables, llevando a aceptar la hipótesis nula.

4.3 Resultados complementarios

Se consideró oportuno presentar los resultados de comparación de las variables de estudio en función al sexo, la edad y la facultad.



Tabla 13

Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre varones y mujeres

Variable	Sexo	n	Rango promedio	U	Z	p																																																																		
Labor docente	Femenino	274	191,45	12618,5	-1,169	,242																																																																		
	Masculino	100	176,69				Plan de estudios	Femenino	274	193,85	11959,5	-1,882	,060	Masculino	100	170,10	Calidad de servicios y materiales	Femenino	274	194,24	11852,5	-1,999	,046	Masculino	100	169,03	Servicios de apoyo	Femenino	274	191,38	12637,5	-1,149	,251	Masculino	100	176,88	Funcionamiento de la facultad	Femenino	274	193,61	12027	-1,811	,070	Masculino	100	170,77	Satisfacción (total)	Femenino	274	194,18	11870,5	-1,977	,048	Masculino	100	169,21	Actitudes positivas	Femenino	274	195,25	11576,5	-2,306	,021	Masculino	100	166,27	Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788
Plan de estudios	Femenino	274	193,85	11959,5	-1,882	,060																																																																		
	Masculino	100	170,10				Calidad de servicios y materiales	Femenino	274	194,24	11852,5	-1,999	,046	Masculino	100	169,03	Servicios de apoyo	Femenino	274	191,38	12637,5	-1,149	,251	Masculino	100	176,88	Funcionamiento de la facultad	Femenino	274	193,61	12027	-1,811	,070	Masculino	100	170,77	Satisfacción (total)	Femenino	274	194,18	11870,5	-1,977	,048	Masculino	100	169,21	Actitudes positivas	Femenino	274	195,25	11576,5	-2,306	,021	Masculino	100	166,27	Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788	,074	Masculino	100	203,70						
Calidad de servicios y materiales	Femenino	274	194,24	11852,5	-1,999	,046																																																																		
	Masculino	100	169,03				Servicios de apoyo	Femenino	274	191,38	12637,5	-1,149	,251	Masculino	100	176,88	Funcionamiento de la facultad	Femenino	274	193,61	12027	-1,811	,070	Masculino	100	170,77	Satisfacción (total)	Femenino	274	194,18	11870,5	-1,977	,048	Masculino	100	169,21	Actitudes positivas	Femenino	274	195,25	11576,5	-2,306	,021	Masculino	100	166,27	Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788	,074	Masculino	100	203,70																
Servicios de apoyo	Femenino	274	191,38	12637,5	-1,149	,251																																																																		
	Masculino	100	176,88				Funcionamiento de la facultad	Femenino	274	193,61	12027	-1,811	,070	Masculino	100	170,77	Satisfacción (total)	Femenino	274	194,18	11870,5	-1,977	,048	Masculino	100	169,21	Actitudes positivas	Femenino	274	195,25	11576,5	-2,306	,021	Masculino	100	166,27	Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788	,074	Masculino	100	203,70																										
Funcionamiento de la facultad	Femenino	274	193,61	12027	-1,811	,070																																																																		
	Masculino	100	170,77				Satisfacción (total)	Femenino	274	194,18	11870,5	-1,977	,048	Masculino	100	169,21	Actitudes positivas	Femenino	274	195,25	11576,5	-2,306	,021	Masculino	100	166,27	Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788	,074	Masculino	100	203,70																																				
Satisfacción (total)	Femenino	274	194,18	11870,5	-1,977	,048																																																																		
	Masculino	100	169,21				Actitudes positivas	Femenino	274	195,25	11576,5	-2,306	,021	Masculino	100	166,27	Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788	,074	Masculino	100	203,70																																														
Actitudes positivas	Femenino	274	195,25	11576,5	-2,306	,021																																																																		
	Masculino	100	166,27				Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788	,074	Masculino	100	203,70																																																								
Actitudes negativas	Femenino	274	181,59	12080,5	-1,788	,074																																																																		
	Masculino	100	203,70																																																																					

En la tabla 13 se presentan los resultados de las variables buscando conocer si existen diferencias entre hombres y mujeres. Solo se encuentra diferencias significativas ($p < ,05$) en la dimensión calidad de servicios y materiales, en la satisfacción de la calidad educativa percibida (puntaje total) y la actitud positiva hacia el aprendizaje, siendo las mujeres aquellas que obtiene un rango promedio mayor en comparación con los hombres.

En la tabla 14 se presentan los coeficientes de comparación para las variables en función de la edad. Se consideró conveniente distribuirlos en tres rangos: menores de 18 años, de 19 a 21 años y mayores de 22 años. Como se



observa en la tabla 14, aplicando la prueba Kruskal-Wallis se encuentra que solo existen diferencias en la dimensión funcionamiento de la facultad.

Tabla 14

Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje según rangos de edad

Variable	K-W	<i>p</i>
Labor docente	3,467	,177
Plan de estudio	,780	,677
Calidad de servicios y materiales	3,603	,165
Servicios de apoyo	3,792	,150
Funcionamiento de la facultad	7,419	,024
Satisfacción (total)	4,165	,125
Actitudes positivas	2,547	,280
Actitudes negativas	4,769	,092

n = 374

A partir de estos resultados, se realizaron los análisis comparativos entre cada par de rangos de edad, hallándose solo diferencias entre los rangos de edad de menores de 18 y mayores de 22 años.

En la tabla 15 se puede observar que existen diferencias significativas en la satisfacción sobre la calidad educativa percibida relacionada al funcionamiento de la facultad ($p < ,05$) entre los estudiantes menores de 18 años y los mayores de 22, siendo este último grupo los que alcanzan un rango promedio mayor.



Tabla 15

Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre menores de 18 y mayores de 22 años

Variable	Edad	n	Rango promedio	U	Z	p
Labor docente	< 18	100	102,23	5172,5	-,745	,456
	> 22	110	108,48			
Plan de estudios	< 18	100	103,34	5283,5	-,493	,622
	> 22	110	107,47			
Calidad de servicios y materiales	< 18	100	97,11	4660,5	-1,911	,056
	> 22	110	113,13			
Servicios de apoyo	< 18	100	97,21	4670,5	-1,887	,059
	> 22	110	113,04			
Funcionamiento de la facultad	< 18	100	96,37	4587	-2,080	,038
	> 22	110	113,80			
Satisfacción (total)	< 18	100	99,17	4866,5	-1,441	,150
	> 22	110	111,26			
Actitudes positivas	< 18	100	99,40	4889,5	-1,395	,163
	> 22	110	111,05			
Actitudes negativas	< 18	100	107,41	5309	-,443	,658
	> 22	110	103,76			

En la tabla 16 se presentan los coeficientes de comparación, utilizando la prueba Kruskal-Wallis, para las variables en función a la facultad a la que pertenecen. Se concentraron en tres grupos: a) inicial, b) pedagogía y cultura física, y c) tecnología. En esta tabla se observa que solo existen diferencias en la satisfacción sobre la calidad educativa percibida en relación a la labor docente y el funcionamiento de la facultad, en la actitud positiva ante el aprendizaje.



Tabla 16

Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje según facultad

Variable	K-W	p
Labor docente	7,553	,023
Plan de estudio	3,842	,146
Calidad de servicios y materiales	1,247	,536
Servicios de apoyo	3,304	,192
Funcionamiento de la facultad	9,904	,007
Satisfacción (total)	4,341	,114
Actitudes positivas	22,943	,000
Actitudes negativas	3,640	,162

n = 374

A partir de ello se realizaron los análisis comparativos entre cada par de facultades, para conocer entre que facultades existían dichas diferencias. En las tablas 17, 18 y 19 se presentan dichos análisis.

En la tabla 17 se puede observar que existen diferencias significativas en la satisfacción sobre la calidad educativa percibida relacionada a la labor docente ($p < ,05$) entre los estudiantes de la facultad inicial y los de la facultad de pedagogía y cultura física, siendo el primer grupo (inicial) aquellos que alcanzan un rango promedio mayor.



Tabla 17

Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre los estudiantes de Inicial y de pedagogía y cultura física

Variable	Facultad	n	Rango promedio	U	Z	p
Labor docente	1	119	134,66	6110	-2,502	,012
	2	126	111,99			
Plan de estudios	1	119	129,63	6707,5	-1,425	,154
	2	126	116,73			
Calidad de servicios y materiales	1	119	119,74	7109	-,701	,484
	2	126	126,08			
Servicios de apoyo	1	119	115,61	6618	-1,587	,113
	2	126	129,98			
Funcionamiento de la facultad	1	119	127,99	6903	-1,073	,283
	2	126	118,29			
Satisfacción (total)	1	119	127,00	7021	-,859	,391
	2	126	119,22			
Actitudes positivas	1	119	124,13	7362,5	-,244	,807
	2	126	121,93			
Actitudes negativas	1	119	115,10	6556,5	-1,733	,083
	2	126	130,46			

1 = Inicial; 2 = Pedagogía y cultura física

En la tabla 18 se puede observar que existen diferencias significativas en la satisfacción sobre la calidad educativa percibida con relación a las dimensiones labor docente, funcionamiento de la facultad y a la satisfacción total, y la actitud positiva ante el aprendizaje ($p < ,05$) entre los estudiantes de la facultad inicial y la facultad de tecnología, siendo el primer grupo (inicial) aquellos que alcanzan un rango promedio mayor.



Tabla 18

Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre los estudiantes de Inicial y Tecnología

Variable	Facultad	n	Rango promedio	U	Z	p
Labor docente	1	119	135,21	6401,5	-2,258	,024
	3	129	114,62			
Plan de estudios	1	119	133,53	6601	-1,906	,057
	3	129	116,17			
Calidad de servicios y materiales	1	119	126,88	7392	-,503	,615
	3	129	122,30			
Servicios de apoyo	1	119	124,21	7640,5	-,062	,951
	3	129	124,77			
Funcionamiento de la facultad	1	119	139,35	5908,5	-3,136	,002
	3	129	110,80			
Satisfacción (total)	1	119	134,45	6491	-2,099	,036
	3	129	115,32			
Actitudes positivas	1	119	144,48	5297,5	-4,233	,000
	3	129	106,07			
Actitudes negativas	1	119	117,15	6801	-1,588	,112
	3	129	131,28			

1 = Inicial; 3 = Tecnología

Finalmente, en la tabla 19 se puede observar que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida, sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas en la actitud positiva ante el aprendizaje ($p < ,05$) entre los estudiantes de la facultad pedagogía y cultura física y tecnología, siendo el primer grupo (pedagogía y cultura física) aquellos que alcanzan un rango promedio mayor.



Tabla 19

Comparación de la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje entre los estudiantes de Pedagogía y cultura física y Tecnología

Variable	Facultad	n	Rango promedio	U	Z	p
Labor docente	2	126	126,62	7953	-,296	,768
	3	129	129,35			
Plan de estudios	2	126	129,80	7900,5	-,385	,700
	3	129	126,24			
Calidad de servicios y materiales	2	126	132,94	7505	-1,057	,290
	3	129	123,18			
Servicios de apoyo	2	126	135,26	7212	-1,555	,120
	3	129	120,91			
Funcionamiento de la facultad	2	126	137,14	6975	-1,960	,050
	3	129	119,07			
Satisfacción (total)	2	126	133,46	7438,5	-1,169	,242
	3	129	122,66			
Actitudes positivas	2	126	146,67	5774	-4,016	,000
	3	129	109,76			
Actitudes negativas	2	126	128,44	8072	-,095	,924
	3	129	127,57			

2 = Pedagogía y cultura física; 3 = Tecnología



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación permite generar información sobre la realidad de la calidad educativa universitaria peruana desde el punto de vista de los estudiantes, y la relación existente con las actitudes ante el aprendizaje que estos muestran frente a diversos aspectos del servicio educativo.

Actualmente la calidad de la educación universitaria atraviesa por una etapa de crítica y cuestionamientos sobre el bajo nivel del servicio educativo que ofrecen numerosas universidades. Esa situación se pone en evidencia en la inadecuada preparación que muestran los egresados y en la ausencia de dichas instituciones en los rankings de calidad educativa. Ante esta problemática, diversos organismos como la SUNEDU, el SINEACE y las mismas universidades, están tomando acciones para hacer frente a esta realidad y muestran interés por elevar la calidad educativa en beneficio de los estudiantes, quienes finalmente podrían ofrecer mejores servicios profesionales a la sociedad.

Sin embargo, actualmente, los profesionales en la docencia atraviesan por una etapa de desvalorización social de su labor, inadecuadas remuneraciones y difíciles condiciones laborales, que se reflejan en la baja calidad del servicio educativo a nivel nacional. Así lo explican Elacqua y otros (2018), que consideran la profesión docente poco valorada por la población y vista como poco prestigiosa y de bajo status en comparación con otras carreras. Esto se debe a varios factores, como son: el bajo nivel salarial, una estructura remunerativa sin mucha oportunidad de crecimiento, insuficiente preparación de los docentes y



condiciones de trabajo poco favorables por la deficiente infraestructura y equipamiento en las instituciones educativas.

Las causas de esta situación, como se ha mencionado, son varias, sin embargo, se considera que una de ellas, también recae en la formación profesional que reciben en sus centros de estudios. En tal sentido, si bien diversas universidades peruanas cuentan con facultades de educación destinadas a la formación docente, por ser de interés y en beneficio de la investigación, el estudio se ha centrado en una universidad pública dedicada únicamente a la formación de docentes en sus distintas facultades y especialidades.

Para el logro de los objetivos planteados en la investigación, fue preciso aplicar dos instrumentos: el primero es el *Cuestionario de la evaluación de la satisfacción de la calidad educativa universitaria - SATCAE*, elaborado en el presente estudio. El sustento teórico de este instrumento parte de dos documentos nacionales: los lineamientos de la política para el aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria (MINEDU, 2015) y el modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria (SINEACE, 2016). Este instrumento consta de 78 ítems agrupados en cinco dimensiones: Satisfacción en relación a la labor docente, satisfacción en relación a la calidad de servicios y materiales, satisfacción en relación a los servicios de apoyo, satisfacción en relación al plan de estudios y la última dimensión referida a la satisfacción en relación al funcionamiento de la facultad.

El segundo instrumento utilizado es el *Cuestionario de evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios – CEVAPU*, de Gargallo y otros (2007), el mismo que fue adaptado para su aplicación. Este



instrumento consta de 11 ítems agrupados en dos dimensiones: actitudes positivas ante el aprendizaje y actitudes negativas ante el aprendizaje.

Considerando los resultados obtenidos en la investigación, se realiza la contrastación de las hipótesis planteadas. En este sentido, las primeras cinco hipótesis específicas corresponden al planteamiento de la relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la satisfacción con la calidad educativa percibida y las actitudes positivas ante el aprendizaje, que parten de la hipótesis general H_{G1} .

Sobre la primera hipótesis específica $H_{1.1}$ que plantea la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la labor docente y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.

Al respecto, se observa que existe una relación positiva, débil y altamente significativa entre dichas variables. Esto evidencia la presencia de una tendencia a que, en tanto mayor sea la satisfacción de los estudiantes sobre la calidad del servicio que ofrecen los docentes en su labor dentro de las aulas, podría surgir una mayor fuerza de la actitud positiva ante el aprendizaje.

Este resultado confirma que la labor del docente es sumamente importante para entender la calidad educativa de una universidad, en tanto que si un docente reúne las competencias necesarias que demanda su profesión, éstas le serán útiles para realizar la enseñanza universitaria con una mejor visión. En otras palabras, si se cuenta con docentes que imparten buenas prácticas de enseñanza, se tendría como consecuencia estudiantes analíticos, críticos, reflexivos, con habilidades intelectuales y de pensamiento que les permita desarrollar actitudes positivas ante el aprendizaje (Gonzales, 2011). No



basta con tener una amplia gama de conocimientos y habilidades. También se necesita que los docentes tengan vocación, compromiso y ética en el desenvolvimiento de su labor.

Como se puede observar, además del compromiso del docente para llevar a cabo su labor, las actitudes positivas de los estudiantes ante el aprendizaje también se podrían ver influenciada por otros factores que no se han tomado en consideración en este estudio, como podría ser la habilidad del adolescente para realizar un aprendizaje autorregulado o el rendimiento académico obtenido, entre otros factores.

Cabe resaltar que los estudiantes universitarios del presente estudio, en su condición de jóvenes y/o adultos, demuestran que tienen una mayor actitud positiva dirigido al logro de sus objetivos, puesto que son más conscientes de la importancia de su aprendizaje durante la carrera profesional. Como menciona Rosario (2004, citado en Núñez, Solano, González – Pienda y Rosario, 2006), los estudiantes universitarios logran desarrollar una actitud positiva hacia el logro de su aprendizaje autónomo, gracias a la motivación que poseen y al nivel de autorregulación del aprendizaje que han desarrollado, los que a su vez le permiten realizar un proceso activo para monitorear, regular y controlar sus procesos cognitivos.

En cuanto a la segunda hipótesis $H_{1.2}$ que afirma la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al plan de estudios y las actitudes positivas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación, se observa una correlación débil, positiva y altamente significativa entre dichas variables, lo cual lleva a aceptar esta hipótesis.



Esto significa que en tanto más satisfechos se encuentren los estudiantes sobre la calidad del plan de estudios que tiene la carrera de Educación en sus respectivas facultades, se podrían desarrollar mayores actitudes positivas ante el aprendizaje. De este modo se encuentra la importancia de tener un plan de estudios bien organizado y pertinente, que atienda a la demanda social del país y a las necesidades de los estudiantes, con metas claras expresadas en objetivos concretos y sometidos a contante evaluación y renovación.

Pero en este caso, también habría que considerar la existencia de otros factores que podrían estar afectando la relación entre las dos variables, como por ejemplo, la poca posibilidad que tienen los estudiantes para conocer ciertos aspectos como los planes de estudio, objetivos, perfiles, misión y visión de la institución, o tal vez, le prestan poco interés, de modo que si bien son importantes para sentirse satisfechos y mejorar las actitudes ante el aprendizaje, al tener poco conocimiento de éstos, difícilmente podría darse una fuerte relación.

También podría ocurrir que el plan de estudios no guarde coherencia con el currículo ni con el perfil de la carrera, cuya desvinculación dificultaría el desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes.

Esta percepción es corroborada por Castro (1981, citado en Huamán, 2014) quien asegura que, al momento de construir los currículos, éstos terminan siendo desconectados por completo de los perfiles y planes. La inquietud del autor es sumamente importante, puesto que con frecuencia los planes y programas universitarios no guardan relación con los fines planteados. Sin embargo, en este estudio se demuestra que sí podría guardar relación con las actitudes positivas siempre que se demuestre su importancia en la formación profesional. De forma similar, Hernández (2003, citado en Huamán, 2014) señala



que uno de los problemas frecuentes en el currículo es la falta de armonía entre el perfil profesional, el plan de estudio y los sílabos.

En este sentido, los participantes de este estudio desconocen su plan de estudios como estructura que orienta su formación académica, es más, no conocen los contenidos del plan estratégico de su facultad. Es más, tienen un acceso y/o participación limitada sobre el plan de estudios de la facultad o en tal caso, acceden a él sin darle la debida importancia. Lo antes mencionado, explicaría la baja relación que existe entre esta dimensión y las actitudes positivas del estudiante.

Con relación a la tercera y cuarta hipótesis específica que plantean la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida por los estudiantes de la carrera de Educación, en función a los servicios y materiales ($H_{1.3}$) y a los servicios de apoyo ($H_{1.4}$), y las actitudes positivas ante el aprendizaje, se observan relaciones débiles, positivas y altamente significativas entre dichas variables. Esto evidencia que existe una tendencia a que a mayor satisfacción sobre la calidad que se percibe de los servicios, materiales y los servicios de apoyo, los estudiantes asumen una mayor actitud positiva ante el aprendizaje.

El resultado confirma que existen condiciones físicas de la universidad que también impactan en el desenvolvimiento de los estudiantes y mientras más cómodos y seguros sean los ambientes, se cuenten con bibliotecas gestionadas eficazmente, laboratorios equipados y materiales adecuados y de calidad, los estudiantes demostrarían mayores actitudes positivas ante el aprendizaje, como evidencia de que se sienten más acogidos y mejor atendidos.



Al respecto, habría que considerar que los participantes del estudio, pertenecen a una universidad pública y la condición socioeconómica la que pertenecen es mayoritariamente media-baja, por lo tanto, la posibilidad de acceso a materiales y servicios útiles para su formación profesional deben obtenerlos en los ambientes universitarios. Difícilmente podrían adquirir todos los libros y/o materiales que requieren para realizar sus trabajos académicos, entonces, se genera la necesidad de acceder a los libros de las bibliotecas, que, a su vez, forman parte de los servicios de apoyo que brinda la institución. Esto hace que la valoración hacia los materiales y servicios universitarios se incremente, lo que podría mejorar sus actitudes positivas ante su aprendizaje, ya que perciben un apoyo de la institución educativa. En términos de García y González (2000, citado en Velásquez y otros, 2008), las condiciones bajo las cuales vive una persona y cuan satisfecha se siente al respecto, influyen en cómo definen el bienestar, ya que dicho bienestar dependerá de diversos aspectos culturales y sociales donde se desenvuelve.

En este sentido, los universitarios participantes de este estudio se desenvuelven en una universidad que les brinda ambientes cómodos, seguros, adecuados y acogedores para el buen desarrollo de las actividades universitarias. Así mismo los equipos y materiales destinados al uso de los estudiantes son apropiados y suficientes. Sin embargo, a pesar de contar con todos estos beneficios, se observa que la calidad de estos servicios tiene una relación positiva y débil con las actitudes positivas ante el aprendizaje, lo que podría explicarse por la presencia de otros factores que podrían estar mediando en esta relación. Al respecto, Diener, Suh, Lucas y Smith (1999, citados en Velásquez y otros, 2008), manifiestan que el bienestar o satisfacción psicológica



puede definirse de manera general como un concepto ligado a la percepción que tiene un individuo respecto a lo que posee y/o recibe, y la medida en la que se encuentre conforme con sus experiencias pasadas, presentes y futuras.

Pero, además, en cuanto a los servicios de apoyo, la relación existente confirma que el servicio universitario no solo involucra cuidar el aspecto cognitivo de los estudiantes, sino que también es necesario velar por sus necesidades físicas, emocionales y nutricionales, de modo que ofrezca una atención integral que permita un equilibrio en el estudiante, y así, incrementar las actitudes positivas ante su aprendizaje.

Sin embargo, la baja relación lleva a suponer que como las becas, la atención médica, el servicio psicológico, los programas de apoyo a estudiantes de bajos recursos económicos, la biblioteca y el comedor, forman parte de un servicio complementario que ofrece la universidad durante el periodo de formación profesional de los jóvenes, se podría relacionar en cierta medida con las actitudes positivas ante el aprendizaje, más esta relación no es fuerte, probablemente por la presencia de otros factores más importantes para el estudiante.

En este sentido, en el artículo 126 de la Ley Universitaria 30220 (SUNEDU, 2006) se especifica que las universidades pueden ofrecer a los integrantes de su comunidad, programas de bienestar, ayuda y recreación en la medida de sus posibilidades y cuando el caso lo amerite, como medios de apoyo al desarrollo personal de los universitarios. Servicios que la universidad sí brinda para sus estudiantes, pero no resultan ser lo suficientemente relevantes para el desarrollo de las actitudes positivas ante el aprendizaje, puesto que llegan a ellos con ciertas dificultades, como es el caso de las becas, por ser escasas,



destinadas prioritariamente a estudiantes con promedio ponderado alto o por el desconocimiento de su existencia.

Otro ejemplo es el servicio de comedor, el que a pesar de contar con el respaldo de nutricionistas encargados de programar el menú diario, constituye un servicio que se brinda de forma masiva y no logra abastecerse frente a la gran cantidad de estudiantes que asisten diariamente, entonces, tardan en ser atendidos o se quedan sin comer.

En cuanto a la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida con relación al funcionamiento de la facultad y las actitudes positivas ante el aprendizaje de los estudiantes (hipótesis H_{1.5}) de la carrera de Educación, se observa una relación débil, positiva y altamente significativa entre dichas variables. Es decir, se observa una tendencia a que cuanto mejor sea la satisfacción de la calidad del funcionamiento de la facultad que percibe el estudiante, se espera también una actitud positiva mayor ante el aprendizaje.

Por ende, si bien es importante que la universidad funcione bajo un buen sistema de comunicación y organización, que sea pertinente a la realidad nacional y que desarrolle mecanismos de participación de los estudiantes en la elaboración de las políticas institucionales y en la gestión de los establecimientos, se observa que existe una baja correlación. Esto refleja lo que ocurre al interior de la institución universitaria en la que se ha realizado este estudio, lo que se explica a continuación:

Ya que se ha analizado el funcionamiento de la facultad de Educación de una universidad estatal, se debe recordar que la participación estudiantil en el gobierno suele ser más activa, en la medida que dicha participación implica la posibilidad de los universitarios de contar con un medio para brindar sus



opiniones y requerimientos en su rol de estudiantes. De ese modo, se encuentran representados como se estipula en el Estatuto de la universidad, el cual señala que el Consejo de Facultad debe contar con tres estudiantes pertenecientes al tercio superior.

Esta situación, probablemente, podría hacer que los estudiantes se sientan apoyados por sus representantes, como ya se dijo, en sus requerimientos de tipo académico, como por ejemplo, en la realización de jornadas o eventos a cargo de los estudiantes. Esta situación podría formar parte de las razones por las cuales asumen una actitud positiva ante los aprendizajes, ya que perciben un apoyo de la universidad, para realizar aquello que les agrada. Tal como lo señala Auria (2017), la motivación externa involucra una serie de incentivos que generan en los estudiantes las ganas de desenvolverse de manera satisfactoria en su centro de estudios demostrando actitudes positivas. Este tipo de motivación se encuentra relacionada mayormente a los recursos educativos y al reconocimiento de sus pares.

En síntesis, se puede decir que en cuanto a la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida y las actitudes positivas ante el aprendizaje (H_{G1}), se demuestra que sí existe una relación positiva, débil y estadísticamente significativa. Como ya se dijo, el nivel de satisfacción con que se percibe la calidad educativa que brinda la universidad puede generar una base para la formación de una predisposición positiva para aprender. Esta predisposición, a su vez, conduce a una actuación del estudiante dirigido a esforzarse en su conducta de aprendiz.



Por otro lado, también se ha considerado importante analizar la relación entre la satisfacción con la calidad educativa percibida, y sus respectivas dimensiones, con las actitudes negativas ante el aprendizaje.

Con relación a las hipótesis específicas que van de la H_{2.1} a la H_{2.5}, en las cuales se plantea la relación entre las dimensiones de la satisfacción con la calidad educativa percibida y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación, se observa que no existen relaciones estadísticamente significativas.

Es importante comprender, como menciona Romero y otros (2014), que los estudiantes que asumen una actitud o predisposición desfavorable ante el aprendizaje manifiestan poco interés hacia el estudio, frustración, reducción de las expectativas, aumento de la ansiedad, miedo a fracasar, falta de compromiso con los deberes y escasa iniciativa. Tales actitudes surgen independientemente de la calidad de los servicios universitarios que reciben, ya sean de buena o mala calidad, por tanto, no actúan como determinantes en el desarrollo de una mayor cantidad de actitudes negativas en los estudiantes.

Probablemente esta correlación queda sin efecto debido a que los estudiantes (que pertenecen a una condición socioeconómica media baja) han desarrollado la capacidad de adaptarse positivamente a situaciones difíciles, tratando siempre de perseguir el éxito, a pesar de enfrentar condiciones poco favorables en su centro de estudio. Así lo afirman Álvarez y Cáceres (2010), quienes señalan que las condiciones del ambiente pueden actuar de forma independiente de la capacidad de resiliencia de los estudiantes, de modo que no la condiciona. Esto significa que las personas con carencias socioeconómicas



podrían ser más resilientes que los que cuentan con mayores comodidades y solvencia económica.

También, Rivas (2012) realizó un estudio para analizar los factores de la resiliencia en estudiantes universitarios venezolanos considerando aspectos como la aceptación positiva al cambio y la competencia personal. Dicho estudio dejó en evidencia que los estudiantes universitarios se mostraron resilientes, optimistas, con capacidad de decisión y con objetivos claros.

Existe entonces, una tendencia a que los estudiantes desarrollen actitudes positivas y tengan la capacidad de enfrentar desafíos gracias a este tipo de actitud, evitando el desarrollo de actitudes negativas.

Con los resultados de este estudio, se puede afirmar que las actitudes positivas juegan un papel más predominante y significativo en el desenvolvimiento de los universitarios pertenecientes a esta institución de nivel superior. Pero, además, en el análisis realizado, se ha tomado en consideración la diferencia por sexo, evidenciándose que no existen diferencias significativas entre los varones y mujeres, en cuanto al nivel de satisfacción sobre la calidad educativa que perciben, salvo en la percepción de la calidad de los servicios y materiales.

En esta dimensión se aprecia una mayor satisfacción en las estudiantes. Probablemente los varones no valoran o no usan adecuadamente tales servicios o podrían ser las mujeres quienes tengan un nivel de exigencia menor que el de los varones en este aspecto. Al respecto, el Instituto nacional de estadística e informática (2016) explica que la brecha de género aún es enorme en el Perú, sobre todo en el acceso a la educación, porque las mujeres acceden a ella de forma limitada, ya sea porque se dedican a actividades del hogar, se embarazan



muy jóvenes o porque aún en muchas familias, sobre todo en las zonas rurales, no apuestan por la educación de las hijas mujeres sino más bien de los varones, debido a que ven a la hija mujer como un riesgo. Probablemente esta situación genera que las estudiantes valoren más los servicios y materiales que les ofrecen las universidades, por lo que su nivel de satisfacción también se incrementa.

Otra información relevante la brinda un estudio del Consorcio de inversión económica y social, CIES (2018) donde se deja en evidencia que no existen las mismas oportunidades para mujeres que para varones por razones como el sexismo en la demanda laboral e incluso en la distribución de las tareas del hogar, donde las mujeres asumen mayor responsabilidad a diferencia de los varones. Y si a esto se le agrega que solo el 35% de las niñas del contexto rural terminan la escuela, como lo menciona el mismo autor, entonces se puede deducir que las mujeres que acceden a la universidad son una minoría, cuyo esfuerzo por salir adelante hace que valoren y se sientan satisfechas con los servicios universitarios que reciben.

Por lo mismo, en cuanto a las actitudes, se observa que las mujeres tienen mayores actitudes positivas ante el aprendizaje en comparación con los varones. Esto confirma los resultados del estudio realizado por Álvarez y Cáceres (2010) sobre la resiliencia y el rendimiento académico en estudiantes universitarios colombianos, quienes llegaron a la conclusión de que existe una diferencia según el sexo, puesto que las mujeres muestran mayores actitudes positivas para adaptarse y tener éxito en la vida universitaria, en comparación a los varones. En concreto, el estudio supone que las herramientas de adaptación que demuestran las mujeres frente a la exigencia y las condiciones académicas



estresantes son más efectivas, en cambio el grupo de estudiantes varones reflejó mayor competitividad para destacar y buscar el reconocimiento social.

En cuanto a la satisfacción sobre la calidad educativa percibida y las actitudes ante el aprendizaje según la edad de los participantes, se observa que los estudiantes mayores de 22 años se encuentran más satisfechos con la calidad del servicio recibido en relación al funcionamiento de la facultad, quienes además se caracterizan por tener un mayor tiempo de permanencia en la universidad.

Otro nivel de análisis complementario es el de las facultades: son las estudiantes de la facultad de Educación Inicial las que se evidencian que tienen una mayor satisfacción en cuanto a la percepción que tienen sobre la labor de los docentes en comparación a los estudiantes de las otras facultades.

Esta situación podría ser explicada de diversas formas, sin embargo, un dato objetivo que se evidencia en los profesores de la facultad de Educación Inicial, es que son, en su gran mayoría, licenciados en carrera de Educación. Esto significa que tienen una formación en pedagogía y didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que han perfeccionado en sus años de experiencia profesional, y ponen en práctica constante en sus actividades de enseñanza, así como en la planificación y evaluación formativa.

Caso contrario ocurre en las Facultades de Tecnología y de Pedagogía y Cultura Física, en las que la plana docente está conformada no solo por profesores titulados de la misma carrera, también se cuenta con docentes de otras profesiones. Es el caso de la Facultad de Tecnología, cuenta con ingenieros textiles, ingenieros civiles, nutricionistas, ebanistas, etc., quienes no



necesariamente han recibido una formación pedagógica, lo cual se podría evidenciar en su labor docente.

Es esta la diferencia que podría estar generando que los estudiantes de la Facultad de Educación inicial valoren, de manera más efectiva, la labor de los docentes, quienes muestran una mayor coherencia entre su discurso y sus acciones, en comparación con los estudiantes de las otras facultades evaluadas. Es más, se observa que este grupo también se siente más satisfecho con lo que percibe del funcionamiento de su facultad, vale decir, la forma en la que las autoridades se comunican con ellos y realizan su planificación estratégica.

Esto mismo ocurre al comparar las actitudes positivas ante el aprendizaje, ya que este mismo grupo (Educación Inicial) demuestra tener una mayor predisposición positiva hacia su proceso de aprendizaje en comparación con los otros grupos. Este resultado es importante en la medida que reitera los datos obtenidos del análisis de relación entre las variables, ya que al comparar los grupos se puede ver que los estudiantes que se sienten más satisfechos con la calidad del servicio educativo que reciben son los que a su vez desarrollan mayores actitudes positivas ante su aprendizaje.

En base a los resultados de la investigación se cierra el capítulo concluyendo que es necesario brindar un servicio de calidad a los universitarios puesto que dicha calidad, en sus 5 dimensiones, se relaciona con desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes ante el aprendizaje.

Los universitarios pasan largo tiempo en la universidad con la expectativa de concluir la carrera docente y se espera que el servicio educativo que brinda la universidad sea favorable, para que ellos se sientan satisfechos y puedan desarrollar actitudes positivas ante el aprendizaje. Sin embargo, se observa que



la satisfacción sobre la calidad educativa que percibe el estudiante, no es el único factor que determina las actitudes ante el aprendizaje. Al parecer, hay otros elementos que podrían estar influyendo en dicha relación.

Entonces, se tendría que investigar y analizar algunos de dichos factores que podrían estar interviniendo en la baja correlación entre las variables satisfacción de la calidad educativa percibida y las actitudes positivas ante el aprendizaje para tener una visión más completa.

Algunos de dichos factores podrían identificarse atendiendo a interrogantes como: qué tanto la universidad difunde el servicio que ofrece, qué posibilidades tienen los estudiantes de conocer y participar los aspectos curriculares y organizativos de la universidad. Además, en qué medida y de qué manera los servicios y materiales que brinda la institución llegan a los receptores, qué tan efectiva es la comunicación docente-estudiante y de qué manera la labor docente podría cubrir las exigencias de la institución, más no necesariamente las expectativas de los estudiantes.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente capítulo muestra las conclusiones generales a las que se ha llegado luego del análisis de los resultados de la investigación, así mismo, las recomendaciones pertinentes que se derivan del estudio.

6.1 Conclusiones

De todo lo mencionado se llega a las siguientes conclusiones:

1. Existe una tendencia a que mientras mayor sea la satisfacción con la calidad educativa percibida, también se incrementen las actitudes positivas ante el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación.
2. No existe relación significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida y las actitudes negativas ante el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación.
3. Existe una tendencia a que mientras mayor sea la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la labor docente, también se incrementen las actitudes positivas ante el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación.
4. Existe una tendencia a que mientras mayor sea la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al plan de estudios, también se incrementen las actitudes positivas ante el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación.
5. Existe una tendencia a que mientras mayor sea la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios y materiales,



también se incrementen las actitudes positivas ante el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación.

6. Existe una tendencia a que mientras mayor sea la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios de apoyo, también se incrementen las actitudes positivas ante el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación
7. Existe una tendencia a que mientras mayor sea la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al funcionamiento de la facultad, también se incrementen las actitudes positivas ante el aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación
8. No existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a la labor docente y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
9. No existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al plan de estudios y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
10. No existe una relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios y materiales y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
11. No existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función a los servicios de apoyo y las



actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.

12. No existe relación estadísticamente significativa entre la satisfacción con la calidad educativa percibida en función al funcionamiento de la facultad y las actitudes negativas ante el aprendizaje en estudiantes de la carrera de Educación.
13. Las mujeres tienen un mayor nivel de satisfacción con la calidad educativa percibida en cuanto a la calidad de los servicios y materiales que brinda la universidad, en comparación a los varones.
14. Las mujeres tienen mayores actitudes positivas ante el aprendizaje que los varones.
15. Los universitarios mayores de 22 años se encuentran más satisfechos con la calidad educativa percibida en función al funcionamiento de la facultad en comparación con los estudiantes menores de dicha edad.
16. Los estudiantes de la facultad de inicial se sienten más satisfechos con la calidad educativa universitaria percibida en cuanto al funcionamiento de la facultad y la labor docente, que los estudiantes de la facultad de tecnología y de la facultad de pedagogía y cultura física, quienes se muestran menos satisfechos.
17. Los estudiantes de la facultad de tecnología son los menos satisfechos con la calidad educativa universitaria percibida en comparación con los estudiantes de la facultad de inicial y de la facultad de pedagogía y cultura física.



18. Los estudiantes de la facultad de educación inicial muestran mayores actitudes positivas ante el aprendizaje en comparación con los estudiantes de la facultad de tecnología.
19. Los estudiantes de la facultad de pedagogía y cultura física muestran mayores actitudes positivas ante el aprendizaje, en comparación con los estudiantes de la facultad de tecnología.

6.2 Recomendaciones

1. Ampliar la investigación considerando una muestra conformada únicamente por estudiantes del último ciclo de educación de todas las facultades que conforman la universidad.
2. Ampliar la investigación considerando la variable del rendimiento académico y aprendizaje autorregulado en los estudiantes del último ciclo de educación de las facultades que conforman la universidad.
3. Ampliar la investigación sobre la calidad educativa universitaria desde la percepción de los docentes y las autoridades universitarias.
4. A la universidad, plantear estrategias que fomenten la participación de los estudiantes en el plan de estudios y funcionamiento de la facultad desde los primeros ciclos. Así mismo, comprometerse con la mejora de la calidad educativa en función a las cinco dimensiones evaluadas en el presente estudio, con el objetivo de elevar las actitudes positivas ante el aprendizaje en los universitarios.
5. A los docentes, comprometerse con la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje, que permitirán para elevar la calidad educativa universitaria e incrementar el desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes.



6. A los estudiantes de las facultades de inicial, pedagogía y cultura física, y Tecnología, comprometerse con su propio aprendizaje, demostrar mayor participación e involucramiento con la universidad y brindar información fehaciente en los cuestionarios que se apliquen en la universidad con fines de investigación, ya sea por personas internas o externas.



REFERENCIAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, C.R.: Editorial Universidad estatal a distancia.
- Acevedo, R. y Fernández, M. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 145-166.
- Agudelo, H., Santa, L. y Santa, V. (2009). *Hábitos de estudio y habilidades esenciales en el ámbito universitario*. Antioquia: Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia.
- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la Educación Universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7. Recuperado de <http://rieoei.org/RIE/article/view/2886>
- Álvarez, L. y Cáceres, L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Revista Psicología Iberoamericana*, 2(18), 37-46. Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB, Floridablanca, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1339/133915921005/>
- Auria, B. (2017). *Clima de aula, motivación por el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en la especialidad de psicología clínica de la Universidad Técnica de Babahoyo Extensión Quevedo, provincia de los Ríos* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, Lima, Perú.
- Becerra, J. (2003). *Percepción de la calidad del servicio educativo entre los alumnos de la Facultad de Administración de la Escuela Universitaria de Negocios de la Universidad de Lima* (Tesis de maestría). Universidad de Lima, UL, Lima, Perú.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill, Editors
- Bullón, S. (2007). *La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, Lima, Perú.
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: RIALP
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU (2008). *Modelos de calidad para la acreditación de carreras universitarias y estándares para la carrera de educación*. Lima, Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf



- Consortio de investigación económica y social, CIES, Lima, Perú (2018). *Factores que influyen en el ingreso, participación y desarrollo de las mujeres en carreras vinculadas a la ciencia, tecnología e innovación*. Recuperado en http://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/factores_que_influyen_en_el_ingreso_participacion_y_desarrollo_de_las_mujeres_en_carreras_vinculadas_a_la_cti_0.pdf
- Delgado, E., Ecurra, M. y Torres, W. (2006). *La Medición en psicología y educación: Teoría y aplicaciones*. Perú: HOZLO
- Díaz, R. (2015). Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana. *Revista LEX*, 15. 327- 307-331. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v13i15.726>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Espettia, S. (2011). *Actitudes hacia el aprendizaje de la matemática, habilidades lógico matemáticas y los intereses para su enseñanza, en estudiantes de educación, especialidad primaria* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, Lima, Perú.
- Estrada, A. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, UAB, Barcelona, España. Recuperada de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4697/maer1de3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, L. y Robles, F. (2016). *Gestión de las comunicaciones para el aseguramiento de la calidad educativa: el caso de la oficina de imagen institucional de la Universidad Nacional de San Martín* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, Lima, Perú. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/8935>
- Fernández, R. (2014). *Actitudes y comportamiento social* (Tesis de licenciatura). Universitat Jaume, Castellon, España. Recuperada de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf?sequence=1
- Flores, E. (2014). *Relación entre política educativa con la calidad de la educación en la universidad privada SISE* (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres, USMP, Lima, Perú.
- Franco, Y. (2017). *Satisfacción de estudiantes frente al servicio de formación profesional en la facultad de educación UNCP* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Centro del Perú, UNCP, Huancayo, Perú. Recuperada de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3450>



- Garay, C. (2014). *Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del 6to ciclo de la facultad de educación de la UNMSM en la ciudad de Lima* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, Lima, Perú.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios: el cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8(2), 238-258. Recuperado de <http://www.https://www.researchgate.net/publication/28182250>
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/histoeico/investigación/1537Gargallo.pdf>
- Gento, S. Vivas, M. (2003). El SEUE: Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Revista Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2972060.pdf>
- Gonzales, C. (2011). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2810/281022848005/>
- Huamán, R. (2014). *Plan de estudios y el perfil profesional de los alumnos de la especialidad de lenguaje y literatura de la facultad de educación de la UNMSM en el periodo 2013-II* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, Lima, Perú. Recuperada de cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/3997/Huaman_dr.pdf
- Hurtado, G. (2015). Efectos de las estrategias didácticas activas en las actitudes hacia la química y su interacción con el estilo cognitivo. *Revista Diversitas: Perspectivas en psicología*, 11(2), 245-259. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/679/67944781006.pdf>
- Instituto Nacional de estadística e informática, INEI (2016). *Brechas de género 2016. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres*. Lima, Perú. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1388/Libro.pdf
- Khalil, A. (2013). *Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba, UCO, Córdoba, España. Recuperada de <http://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/11048/2013000000738.pdf>



- López, A. (2013). *Actitud de los Estudiantes Universitarios hacia el Aprendizaje del Inglés con Propósitos Odontológicos* (Tesis de ascenso). Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperada de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/1724/alopez.pdf?sequence=1>
- Méndez, R. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, USC, Santiago de Compostela, España. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10347/2316>
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, UMA, Málaga, España. Recuperada de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mialaret, G. (1977). *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Vives.
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (2006). *Ranking universitario en el Perú*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/407>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (2006). *Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa N° 28740*. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/tag/ley-28740>
- Ministerio de Educación del Perú, (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (2014). *Reforma de la Nueva Ley Universitaria 30220*. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (2015 a). *Lineamientos de Política para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior universitaria: aportes y recomendaciones*. Recuperado de <https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/politica.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (2015 b). *Marco Curricular Nacional. Propuesta para el dialogo Segunda versión*. Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3700>
- Ministerio de Educación del Perú, MINEDU (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU, SUNEDU (2006). *Nueva Ley Universitaria 30220*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf



- Monroy, P. (2017). *Estrés académico y manejo de tiempo en estudiantes universitarios de Lima, Perú* (Tesis de licenciatura) Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, Lima, Perú. Recuperada de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/9938/MONROY_RIVA_ESTRES_ACADEMICO.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Núñez, J., Solano, P., González – Pienda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje regulado como medio y meta de la educación. *Revista Papeles del psicólogo*. España, 27(3), pp. 139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>
- Ortega, J. (2015). *Calidad y satisfacción de los estudiantes europeos de educación superior. Construcción de una escala de medida de la calidad de servicio presencial y electrónico* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, USAL, Salamanca, España. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=115052>
- Olson, J. y Zanna, M. (1993). *Actitudes y cambio de actitudes*. *Annu. Rev. Psychol.* Universidad de Western Ontario, 44,117-54. Recuperado de <https://tropicalialasurrealista.files.wordpress.com/2014/12/1-olson-zanna-1993-actitudes-y-cambio-de-actitudes.pdf>
- Paladino, C. y Gorostiaga, D. (2014). *Expresividad emocional y estereotipos de género*. Universidad Nacional de La Plata, UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- Palomino, E. (2015). *Estudio de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación - UNMSM 2012-II* (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, Lima, Perú. Recuperada de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/4891>
- Pérez, F., Martínez, P. y Martínez, M. (2015). *Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida* (Tesis de maestría). Universidad de Murcia, UM, Murcia, España. Recuperada de <http://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Príncipe, L. (2018). *Aprendizaje autónomo y razonamiento cuantitativo en los estudiantes del centro preuniversitario de la Universidad Nacional mayor de San Marcos* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y valle, UNE, Lima, Perú.
- Real Academia Española, RAE (2018). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=7gRETug>
- Reyes, J. (2015). *Como utilizar la evaluación para obtener la calidad educativa*. México: Trillas



- Reyes, L. (2007). La teoría de acción razonada: Implicaciones para el estudio de las actitudes. *Revistas de Investigación Educativa*, (7), 66-77. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320437914_40.pdf
- Rimarachin, J. (2015). *Satisfacción estudiantil y calidad de la educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Cajamarca, UNC, Cajamarca, Perú. Recuperada de <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1543>
- Robles, E. (2004). Las primeras Escuelas Normales en el Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 57-86. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900605>
- Rodríguez, V. y Mladinic, A. (2016). Ambivalencia actitudinal ante el cambio organizacional: Un análisis desde el individuo en contexto laboral. *PSYKHE: Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 25(1), 1-17 doi:10.7764/psykhe.25.1.733. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282016000100006
- Romero, L., Utrilla, A. y Utrilla, V. (2014). Las Actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 211-232. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134020.pdf>
- Salinas, A. (2007). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Un análisis exploratorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la universidad autónoma de Tamaulipas* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, US, Andalucía, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/15030>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Business Support Aneth SRL.
- Santos, M. (2000). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Sibina, J. (2015). *Relación entre las actitudes hacia la maestría con el rendimiento académico, de los estudiantes de la escuela de postgrado de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, UNAP, Iquitos, Perú. Recuperada de http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/3997/Jorge_Tesis_Doctorado_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa, SINEACE (2016). *Modelo de Acreditación para programas de estudios de educación superior universitario*. Recuperado de



<https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, SUNEDU (2018). *Informe Bial sobre la Realidad Universitaria Peruana*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bial-sobre-realidad-universitaria/>

Tabares, J. (2015). *Actitudes de los estudiantes universitarios hacia el centro y los profesores* (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria ULPGC, Las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=154524>

Tenbrick, T. (1984). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Times Higher Education, THE (2018). *World University Ranking*. Londres, Inglaterra. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/search?search=ranking%202018>

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios Sanmarquinos. *Revista IIPSI Facultad de psicología UNMSM*, 11(2), 139-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052965>

Villanueva, G. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes universitarios: elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Watson, V. (2013). *El nivel de satisfacción con la calidad educativa percibida por estudiantes de un programa de psicología* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP, Lima, Perú. Recuperada de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4843>



APÉNDICES

APÉNDICE A: Análisis de confiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario de evaluación de la satisfacción de la calidad educativa universitaria, SATCAE.

APÉNDICE B: Cuestionario de evaluación de la satisfacción de la calidad educativa universitaria, SATCAE.



APÉNDICE A

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD E ÍNDICES DE HOMOGENEIDAD DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA, SATCAE.

Dimensión: Labor docente

Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido	Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido
1	,544	,953	15	,669	,952
2	,570	,953	16	,657	,952
3	,641	,952	17	,720	,952
4	,550	,953	18	,666	,952
5	,652	,952	19	,705	,952
6	,665	,952	20	,652	,952
7	,551	,953	21	,710	,952
8	,609	,953	22	,692	,952
9	,555	,953	23	,687	,952
10	,609	,953	24	,675	,952
11	,577	,953	27	,618	,953
12	,613	,953	28	,609	,953
13	,681	,952	29	,663	,952
14	,716	,952	30	,601	,953

Dimensión: Plan de estudios

Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido	Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido
36	,645	,932	46	,746	,928
40	,681	,931	47	,723	,929
41	,688	,930	48	,765	,928
42	,682	,931	49	,732	,929
43	,697	,930	50	,678	,931
44	,756	,928	51	,643	,932
45	,663	,931			



Dimensión: Servicios y materiales

Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido	Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido
53	,690	,909	58	,755	,905
54	,707	,908	59	,563	,916
55	,714	,908	60	,713	,908
56	,719	,907	61	,628	,913
57	,779	,904	62	,662	,910

Dimensión: Servicios de apoyo

Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido	Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido
63	,489	,935	72	,691	,929
65	,659	,930	73	,641	,931
66	,708	,929	74	,600	,932
67	,733	,928	75	,677	,930
68	,711	,929	76	,693	,929
69	,735	,928	77	,687	,930
70	,720	,929	78	,700	,929
71	,676	,930			

Dimensión: Funcionamiento de la facultad

Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido	Ítem	.ritc	α si el ítem es suprimido
25	,535	,885	35	,653	,878
31	,675	,876	37	,682	,875
32	,717	,873	38	,590	,882
33	,677	,876	39	,597	,881
34	,666	,877	64	,484	,889

$\alpha = ,890$



APÉNDICE B

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA UNIVERSITARIA, SATCAE.

CUESTIONARIO SATCAE

Autoras: B. Meza y M. Acevedo

Nombre : _____ Edad: _____
 Facultad : _____ Especialidad : _____
 Ciclo : _____ Sexo : _____

Instrucciones:

A continuación, se presentan una lista de afirmaciones sobre diferentes aspectos de la vida universitaria en la Facultad de Educación. Califica tu respuesta en relación a qué tanto se ajusta la afirmación a tu experiencia. Si alguna afirmación no se adecua completamente a tu percepción, marca la alternativa que se acerque más a tu opinión. No hay respuestas correctas o incorrectas, es importante que respondas con honestidad marcando con una X sólo una de las cuatro alternativas que se presentan en cada afirmación.

Ítem	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Las técnicas de estudio que aplican ayudan a la comprensión de los temas trabajados en clase.					
2. Desarrollan los contenidos presentes en el sílabo.					
3. Demuestran dominio de los cursos que imparten.					
4. Los conocimientos abordados en clase son útiles para el ejercicio de la carrera.					
5. Generan actividades para desarrollar aprendizajes éticos.					
6. Aplican estrategias de enseñanza aprendizaje que favorecen el aprendizaje dentro del aula.					
7. Promueven la cooperación y el trabajo en equipo durante las clases.					
8. Respetan y toman en cuenta mis opiniones y participaciones.					
9. Tienen un trato cordial con los estudiantes.					
10. Se comunican de forma respetuosa y cordial con los estudiantes.					
11. Proporcionan y explican los sílabos al inicio de los cursos.					
12. Utilizan recursos tecnológicos en las clases.					
13. Plantean actividades que guardan coherencia con los objetivos de la clase.					
14. Son claros en sus explicaciones.					
15. Generan un adecuado clima en el aula que favorece el aprendizaje.					
16. Asisten puntualmente a sus clases.					
17. Responden con claridad a las preguntas de los estudiantes.					
18. Reconocen los logros del estudiante mediante sus calificaciones y/o en sus comentarios orales.					

Autoras: Betzi Rita Meza Manrique y Maura Patricia Acevedo Salvatierra

Ítem	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
19. Ofrecen apoyo y orientación a los estudiantes sobre el rendimiento académico.					
20. Brindan espacios de orientación a los estudiantes fuera del aula.					
21. Utilizan estrategias de motivación con sus estudiantes para lograr los objetivos del curso.					
22. Las enseñanzas recibidas en clase favorecen la realización de proyectos de investigación.					
23. Las enseñanzas recibidas en clase favorecen el análisis e interpretación de datos.					
24. Las enseñanzas recibidas en clase desarrollan la capacidad para identificar y formular problemas educativos.					
25. La exigencia académica de los docentes, favorece el logro de altos niveles de desempeño y éxito estudiantil.					
26. El docente realiza la retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes.					
27. La evaluación del aprendizaje es objetiva, transparente y eficaz.					
28. La evaluación del aprendizaje es coherente con las competencias del sílabo y el desarrollo de las clases.					
29. El programa es pertinente con la realidad nacional y regional.					
30. Los objetivos de las asignaturas están programados con claridad y coherencia.					
31. Los contenidos de los cursos están formulados con claridad y coherencia.					
32. Los contenidos de los cursos están organizados secuencialmente.					
33. El plan de estudios es claro y ordenado.					
34. El plan de estudio contempla cursos generales, formativos y de especialidad.					
35. El plan de estudio cuenta con horas teóricas y prácticas.					
36. El plan de estudios permite lograr el perfil del egresado.					
37. Los contenidos de las asignaturas plasmadas en el plan de estudios son de utilidad para desempeñarse en la carrera.					
38. El plan de estudios favorece los procesos de enseñanza aprendizaje.					
39. El plan de estudios promueve la investigación,					
40. El plan de estudios promueve la extensión y proyección social.					
41. El plan de estudios contempla la realización de prácticas pre profesionales supervisadas.					
42. Las aulas son cómodas, seguras y adecuadas.					
43. La biblioteca es cómoda, segura y adecuada.					
44. El ambiente del comedor es cómodo, limpio y seguro.					
45. Los ambientes del centro médico y servicio de psicología son cómodos, adecuado y seguros.					
46. El ambiente para las actividades de extensión es cómodo, seguro y adecuado.					
47. Los ambientes para las actividades deportivas, culturales y de esparcimiento son cómodos, adecuados y seguros.					
48. Los estudiantes tienen acceso al uso de computadoras con fines académicos.					
49. La biblioteca cuenta con equipos y materiales actualizados.					
50. La biblioteca cuenta con un sistema virtual.					
51. Las aulas están equipadas con recursos tecnológicos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (proyector computadora, televisor, equipo de audio)					
52. La universidad brinda becas para los deportistas calificados.					
53. La universidad brinda el acceso a programas de apoyo a los estudiantes (exoneraciones, fraccionamientos)					
54. La atención en el centro médico es eficiente y oportuna.					
55. La atención en la unidad de servicios psicológicos es eficiente y oportuna.					

Autoras: Betzi Rita Meza Manrique y Maura Patricia Acevedo Salvatierra



Ítem	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
56. El trato del personal del centro médico es respetuoso.					
57. El trato del personal de la unidad de servicios psicológicos es respetuoso.					
58. La atención del servicio de biblioteca es eficiente.					
59. Trato del personal del servicio de biblioteca es respetuoso.					
60. La biblioteca tiene materiales de fácil acceso (revistas, libros, bases de datos, etc.)					
61. El trato del personal del servicio de comedor es respetuoso					
62. El menú ofrecido en el comedor universitario es balanceado y cumple con indicadores de calidad e higiene					
63. Los estudiantes realizan actividades de proyección social					
64. Los estudiantes tienen oportunidad de realizar actividades académicas extracurriculares (talleres, cursos, conferencias, etc.)					
65. Los estudiantes tienen oportunidad de realizar actividades culturales (teatro, museos, danza, viajes, etc.)					
66. Los estudiantes tienen oportunidad de realizar actividades deportivas y recreativas.					
67. Las enseñanzas recibidas en clase desarrollan la capacidad para redactar informes de investigación.					
68. La facultad atiende las sugerencias o quejas que tienen los estudiantes sobre la carrera.					
69. La facultad tiene un sistema de gestión de la calidad.					
70. La facultad cuenta con un sistema de información y comunicación implementado.					
71. La facultad tiene programas de incentivos, becas y pasantías para estudiantes.					
72. La facultad cuenta con un manual de organización y funciones.					
73. Los estudiantes participan en la elaboración del plan estratégico de la facultad.					
74. Los estudiantes conocen el perfil del egresado de la facultad.					
75. Los estudiantes conocen la misión y visión de la facultad.					
76. La universidad brinda becas para los estudiantes académicamente destacados.					

Qué tan satisfecho me encuentro con:

	Muy satisfecho	Satisfecho	Poco satisfecho	Nada satisfecho
1. La acción de los docentes				
2. Las disciplinas y programas profesionales				
3. La infraestructura				
4. El servicio de apoyo				
5. La extensión y proyección social				

Antes de entregar el cuestionario, revisa que hayas marcado tu apreciación en todas las afirmaciones.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Autoras: Betzi Rita Meza Manrique y Maura Patricia Acevedo Salvatierra

