

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



DOCTORADO EN CIENCIAS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

TESIS

**RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE PENSAMIENTO, NIVEL DE SATISFACCIÓN Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A LA
UNC, AÑO ACADÉMICO 2016”.**

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

Presentada por:

LUIS ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS

ASESOR:

DR. JOSÉ ANTONIO MANTILLA GUERRA

CAJAMARCA, PERÚ

2018

COPYRIGHT © 2018 by
LUIS ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



DOCTORADO EN CIENCIAS

MENCIÓN: EDUCACIÓN

TESIS APROBADA

RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE PENSAMIENTO, NIVEL DE SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A LA UNC, AÑO ACADÉMICO 2016”.

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

Presentada por:

LUIS ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS

Comité Científico

Dr. José Antonio Mantilla Guerra
Asesor

Dr. Simón Rodríguez Tejada
Miembro de Comité Científico

Dr. Homero Bardales Taculí
Miembro de Comité Científico

Dr. Jorge Tejada Campos
Miembro de Comité Científico

Cajamarca - Perú

2018



Universidad Nacional de Cajamarca

Escuela de Pos Grado

CAJAMARCA - PERU

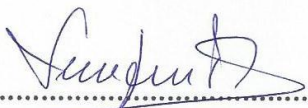
PROGRAMA DE DOCTORADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DOCTORADO EN CIENCIAS MENCIÓN: EDUCACIÓN

Siendo las cuatro de la tarde del día jueves veintiuno de junio del año dos mil dieciocho, reunidos en el auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el Dr. Jorge Tejada Campos; Dr. Simón Rodríguez Tejada, Dr. Homero Bardales Taculí como integrantes del jurado titular; y en calidad de Asesor, el Dr. José Mantilla Guerra. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado y el Reglamento del Programa de Doctorado de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se dio inicio a la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **“RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE PENSAMIENTO, NIVEL DE SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES INGRESANTES A LA UNC, AÑO ACADÉMICO 2016”**; presentada por el Mg. LUIS ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS con la finalidad de optar el Grado Académico de **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó *...A.P.R.O.B.A.R...* con la calificación de *...17 (DIECISIETE) EXCELENTE* la mencionada Tesis; en tal virtud, el Mg. LUIS ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS está apto para recibir en ceremonia especial el Diploma que lo acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, Mención **EDUCACIÓN**.

Siendo las *5:30* horas del mismo día, se dio por concluido el acto.


.....
Dr. Simón Rodríguez Tejada
Jurado Evaluador


.....
Dr. Homero Bardales Taculí
Jurado Evaluador


.....
Dr. Jorge Tejada Campos
Presidente Jurado Evaluador

A:

Magdalena Elizabeth, una esposa admirable, mis adorados hijos: Lady, Yohann y Luis y en especial para mis engréidos nietos: Antonio, Valentina y Fabricio, quienes complementan la felicidad en mi hogar.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por la protección durante este trayecto de mi carrera estudiantil, por haberme dado la oportunidad y la capacidad, pues sin Dios nada de eso sería posible.

Al Dr. José Antonio Mantilla Guerra, por la paciencia, dedicación y asesoramiento para la concretización de este trabajo.

A mis profesores del Doctorado en Ciencias, Mención: Educación, de la Escuela de Postgrado de la UNC, quienes me ayudaron en mi formación profesional.

A mis familiares y amigos que me apoyaron directa e indirectamente en la obtención de un grado más en mi vida.

Muchísimas gracias.

RESUMEN

Se realizó un estudio descriptivo correlacional con el objetivo de medir la relación entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016. Se seleccionó una muestra aleatoria de 316 estudiantes, a quienes se les aplicó, durante los meses de mayo a julio de 2016, los Cuestionarios de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, Forma corta y Nivel de Satisfacción Estudiantil. Los resultados indican que, no existe relación estadísticamente significativa entre las variables rendimiento académico y nivel de satisfacción estudiantil, existiendo relación significativa de nivel moderada entre el estilo externo y la variable nivel de satisfacción estudiantil ($r = 0,404$), no obstante, la relación entre las variables estilos de pensamiento y rendimiento académico son de nivel muy bajo ($0,1 < r < 0,15$).

Con respecto a las diferencias establecidas de las variables en estudio, según el módulo de procedencia, los resultados indican que solo se manifestaron tres diferencias estadísticamente significativas: estilo de pensamiento global, nivel de satisfacción estudiantil y rendimiento académico. Fueron los estudiantes del Módulo “C” los que se diferenciaron significativamente de los demás módulos en el estilo global y nivel de satisfacción con respecto a los demás módulos y los estudiantes del Módulo “B” se diferenciaron significativamente de los demás módulos en la variable rendimiento académico y que contrariamente presentaron un nivel más bajo de satisfacción.

Palabras Claves: Estilos de Pensamiento, Satisfacción Estudiantil, Rendimiento Académico, Estudiantes.

ABSTRACT

A descriptive study correlated with the objective of measuring the relationship among the thought styles, satisfaction and academic performance levels of the students entering the National University of Cajamarca in the academic year 2016 was carried out. An aleatory sample of 316 students was selected, to which the questionnaires on Stenberg-Wagner thought styles, Short Form and Student Satisfactory Level were applied during the months of May, June and July, 2016. The results show that, there is no significant statistical relationship between the academic performance and the student satisfaction variables. There is moderate significant relationship between the external style and the satisfactory level variable ($r = 0,404$) and the relationship between the thought style and academic achievement styles is very low ($0,1 < r < 0,15$).

With respect to the established difference of the variables in the study, according to the module on origin, the results show that there are only three significant statistical differences: global thought style, satisfaction level and academic performance. The Module "C" studies significantly differ in the global style and the satisfactory level with respect to the other modules. The Module "B" students significantly differ from the other modules in the academic achievement variable, which, contrarily, presented a lower satisfaction level.

Key Words: Thought Styles, Student Satisfaction, Academic Performance, Students

ÍNDICE GENERAL

PÁGINA DE DERECHO DE AUTOR	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTO	IV
RESUMEN	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE GENERAL	VII
LISTA DE TABLAS	IX
LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	XII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1. Planteamiento del problema	4
2. Formulación del problema	9
2.1.Problema principal	9
2.2.Problemas derivados	9
3. Justificación de la investigación	10
4. Delimitación de la investigación	12
5. Objetivos de la investigación	14
5.1.Objetivo general	14
5.2.Objetivo específicos	14
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	15
1. Antecedentes de la investigación	15
2. Marco epistemológico de la investigación	28
3. Marco teórico-científico de la investigación	31
4. Definición de términos básicos	50
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	58
1. Caracterización y contextualización de la investigación	58
2. Hipótesis de la investigación	58
3. Variables de investigación	59
4. Matriz de operacionalización de las variables	60
5. Población y muestra	62
6. Unidad de análisis	64

7. Métodos de investigación	64
8. Tipo de investigación	64
9. Diseño de la investigación	64
10. Técnicas e instrumentos de la recopilación de información	65
11. Técnicas para el procesamiento y análisis de la información	67
12. Validez y confiabilidad	68
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	69
1. Resultados por dimensiones de las variables en estudio	69
2. Prueba de hipótesis general	72
3. Prueba de la subhipótesis	86
4. Discusión	93
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES	110
REFERENCIAS BLIOGRÁFICAS	111
ANEXO 01	123
ANEXO 02	127
ANEXO 03	129
ANEXO 04	138
MATRIZ DE CONSISTENCIA	139

LISTA DE TABLAS

Tabla 01	Composición de la población y muestra	63
Tabla 02	Estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	69
Tabla 03	Nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	70
Tabla 04	Nivel de satisfacción en cada ítem del cuestionario de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	72
Tabla 05	Rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	73
Tabla 06	Relación entre las variables rendimiento académico y nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	73
Tabla 07	Relación entre las variables estilos de pensamiento y nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	74
Tabla 08	Relación entre las variables estilos de pensamiento y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	76

Tabla 09	Relación entre los indicadores de la variable estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016	78
Tabla 10	Prueba del KMO y Bartlett	80
Tabla 11	Comunalidades	82
Tabla 12	Varianza total explicada	83
Tabla 13	Matriz de componentes	85
Tabla 14	Matriz de componentes rotados	86
Tabla 15	Test de bondad de ajuste a la curva normal-Módulo “A”	87
Tabla 16	Prueba no paramétrica para contrastación de hipótesis	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Gráfico de sedimentación	84
Figura 2	Gráfico de intervalos para el nivel de rendimiento estudiantil	90
Figura 3	Gráfico de intervalos para el nivel de satisfacción estudiantil	91
Figura 4	Gráfico de intervalos para el estilo de pensamiento global	92

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

Cap. (Capítulo)

Ed. (edición)

Ed. rev. (edición revisada)

Etc. (étcetera)

Et al. (y otros)

p. (página)

pp. (páginas)

r. (coeficiente de correlación de Pearson)

s.f. (sin fecha)

sig. (significancia)

rev, (revista)

SUNEDU. (Superintendencia Nacional de Educación)

UNC. (Universidad Nacional de Cajamarca)

UNMSM. (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)

Vol. (volumen)

INTRODUCCIÓN

Aproximadamente en los últimos veinte años, se viene realizando investigaciones sobre la relación que existe entre los estilos de pensamiento con el rendimiento académico y el nivel de satisfacción estudiantil. Sin embargo, la escasa información acerca de la relación entre los estilos de pensamiento y el nivel de satisfacción estudiantil es insuficiente.

Muchos de los trabajos de investigación han aportado valiosas informaciones sobre la asociación de los estilos de pensamiento y el rendimiento académico (por ejemplo, González-Pienda et al., 2004; Grigorenko & Sternberg, 1997; Sternberg & Grigorenko, 1995; Sternberg, Castejón & Bermejo, 1999; Zhang & Sternberg, 1998), pero al mismo tiempo, también existen estudios cuyos resultados dejan diversas dudas sobre la relación entre los estilos de pensamiento y rendimiento académico en los diferentes niveles (Núñez, González-Pienda, Bernardo, Álvarez, Rosario, Valle, Cabanach, Rodríguez y Castejón, 2008).

No obstante, no podemos dudar que la relación entre los estilos de pensamiento y rendimiento académico es significativa, sin embargo, la cantidad de la varianza explicada es realmente pequeña y esta no sobrepasa el 10% (Belén et al., 2009; Rodríguez, 2007).

Por otra parte, no se ha encontrado trabajos que centren su atención en determinar la asociación o disociación entre los estilos de pensamiento y el nivel de satisfacción estudiantil, además los trabajos que se preocupan en explicar la relación entre rendimiento académico y nivel de satisfacción se centran primordialmente en determinar el nivel de satisfacción con respecto al desempeño docente y el éxito escolar (Fernández et al., 2007).

Determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes, asociarlos con el nivel de satisfacción y su rendimiento académico nos proporcionará elementos necesarios para que los docentes puedan adecuar sus estrategias de enseñanzas teniendo en cuenta el estilo de

pensar y con cuál o cuáles de ellos se sienten más satisfechos. Al respecto Caycho (2010), manifiesta que “comprender la forma como las personas piensan brindará información para un mejor conocimiento personal y para saber si es que están aprovechando al máximo sus capacidades”.

En el presente trabajo se propone aportar información adicional sobre algunos aspectos que todavía no parecen estar suficientemente muy claros respecto de la asociación entre estilos de pensamiento y rendimiento académico; asimismo, brindar información sobre un tema escasamente estudiado, la relación entre estilos de pensamiento y satisfacción estudiantil y determinar si existe una relación significativa entre rendimiento académico y satisfacción estudiantil de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016. Todo esto con la única finalidad de mejorar la tarea pedagógica y por ende, el rendimiento académico de los estudiantes.

En forma paralela, se ha hecho un estudio para establecer diferencias estadísticamente significativas, según el módulo de procedencia, de las variables consideradas en este trabajo.

La investigación comprende cuatro capítulos.

En el Capítulo I se presenta el problema de investigación, aquí se plantea la justificación del problema a estudiar y los objetivos del trabajo.

El Capítulo II está conformado por el marco teórico, en donde se reflejan los antecedentes de la investigación, las bases teóricas que sustentan el trabajo y algunas definiciones de términos básicos.

El Capítulo III comprende el marco metodológico, se presenta las hipótesis de investigación, variables, la matriz de operacionalización de las variables, población y muestra, etc.

El Capítulo IV está conformado por los resultados hallados como producto de esta investigación y la discusión de los mismos. Además, se concluye que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables rendimiento académico y satisfacción estudiantil, que la relación entre las variables estilos de pensamiento y rendimiento académico es de muy baja magnitud y que la relación entre las variables nivel de satisfacción y estilos de pensamiento es de baja y muy baja magnitud, lo que manifiesta que la relación entre las variables en estudio es de baja y muy baja magnitud.

El estilo de pensamiento predominante de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico del 2016 es el legislativo. Al respecto se recomienda al Vicerrector académico de la UNC llevar a cabo cursos de capacitación docente relacionados con estrategias y metodologías adecuadas para desarrollar una sesión de aprendizaje en donde el estilo de pensamiento predominante de los estudiantes es el legislativo.

La investigación también incluye apéndices que fortalecen y soportan el detalle de las actividades realizadas.

El autor

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1. Planteamiento del problema

Son muchos los factores que se pueden asociar al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, por ejemplo, estilos de aprendizaje, satisfacción, condición económica, inteligencia, estilos cognitivos, sexo, edad, estilos de pensamiento, etc. Al respecto Garbanzo (2007) señala que: “El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas”.

Los estudiantes piensan de distintas formas, por lo que es importante identificarlas con la finalidad de que los profesores puedan establecer estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje, y que los primeros adquieran los conocimientos, mejorando su rendimiento. Esto no es nuevo para los que se dedican a la docencia universitaria y son testigos de que la manera en que aprenden los estudiantes es un problema muy complejo, además no es raro encontrar estudiantes que son brillantes con un profesor, pero no lo son tanto con otros, o que aprenden más rápidamente con una metodología que con otra. ¿Cómo explicar esto? Según Sternberg (1999), citado por Fuentes; López y Antiquino (2009), manifiesta que: “Cada persona tiene una forma predilecta de utilizar sus habilidades intelectuales o, en otras palabras, tiene su propio estilo de aprendizaje”.

En este sentido es necesario pues, que el docente conozca los modos de aproximarse al aprendizaje del alumno, sus estilos de pensamiento y cognitivo, sus

actitudes, valores, destrezas y hábitos de estudio. Todo esto nos conducirá a asumir una praxis pedagógica que priorice la reflexión para conseguir un cambio didáctico y un proceso de enseñanza más individualizado como medio para evitar el fracaso escolar. Sin embargo, los estilos intelectuales del alumno no solo están relacionados con los métodos de enseñanza y la forma de evaluación de los aprendizajes, sino que también lo están con sus características cognitivas y con las de personalidad, que son características peculiares de cada individuo.

Sternberg (1999), citado por Fuentes; López y Antiquino (2009) en su teoría del autogobierno mental propone trece estilos intelectuales o de pensamiento y los agrupa en cinco dimensiones. La dimensión Funciones que engloba a los estilos: ejecutivo, legislativo y judicial; la dimensión Formas que comprende a los estilos: monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico; la dimensión niveles que contiene a los estilos: global y local; la dimensión ámbito que abarca los estilos: interno y externo; la dimensión tendencia que engloba a los estilos: conservador y liberal.

En esta clasificación de los estilos de pensamiento se hace una analogía entre las formas de gobierno que existen en el mundo y la manera de pensar de las personas, pues él indica que si existen determinadas formas de gobierno es porque existen personas que piensan así.

Estos trece estilos de pensamiento se combinan de una manera muy especial en cada individuo y estas diferentes formas de combinación permiten que haya una variedad de pensamiento y que no se debe dejar de considerar en la praxis educativa pues es uno de los factores para tomar decisiones en cuanto al tipo de cátedra se debe optar para maximizar el rendimiento académico de los estudiantes.

Por otro lado, siendo la satisfacción estudiantil una variable determinante en la calidad de la educación se hace necesario estudiar el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes de la UNC, visto desde las siguientes dimensiones: desempeño de sus docentes, planificación de sus materias e implementación de sus laboratorios e infraestructura de sus aulas de clases.

Desde esta perspectiva, se hace necesario que, si se desea tener calidad en educación, se debe hacer inicialmente un diagnóstico sobre la asociación o disociación entre rendimiento académico y satisfacción estudiantil, para luego tomar las medidas correctivas en los temas que se adolece y reforzar las partes positivas. Al respecto, Alves y Raposo (2005), afirman que:

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

En este sentido, es extremadamente importante encontrar formas fiables de medir la satisfacción del alumno en la enseñanza universitaria, permitiendo así a las instituciones de enseñanza conocer su realidad, compararla con la de los otros competidores y analizarla a lo largo del tiempo.

Sin embargo, es necesario también determinar el rendimiento académico de los estudiantes, pues es también un indicador de la calidad educativa.

El rendimiento académico del estudiantado universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a

que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, 2002). Al respecto Garbanzo (2007) señala que:

La búsqueda de esta calidad implica una revisión integral de la universidad y los estudios en torno al rendimiento académico de sus alumnos vienen a ser un insumo más importante de lo que muchas veces se le atribuye, puesto que permite conocer aquellos elementos que obstaculizan y que facilitan el desempeño estudiantil y por ende permite monitorear la utilización de los recursos estatales y su impacto social.

En nuestra primera Casa Superior de Estudios, la Universidad Nacional de Cajamarca, a la fecha no existen trabajos de investigación que se ocupen en determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la universidad durante el año académico 2016. Los docentes, para adjudicarse el dictado de alguna materia adscrita a algún departamento, son designados por el director de dicho departamento según al área al cual pertenecen o por similitud de materias, sin tener en cuenta que el objetivo principal en la enseñanza debe cubrir las necesidades de aprendizaje de cada estilo de pensamiento del estudiante. Siendo la satisfacción estudiantil y el rendimiento académico indicadores de calidad universitaria es necesario determinar el nivel de satisfacción estudiantil y el rendimiento académico promedio alcanzado por los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016.

Por otro lado, debido a que el rendimiento académico se optimiza si adecuamos las estrategias de enseñanza de acuerdo a los estilos de pensamiento de nuestros estudiantes, es necesario determinar la relación que existe entre estas dos variables.

Favorecer metodologías docentes más centradas en los estilos de pensamiento de los alumnos podría contribuir a incrementar la satisfacción de los estudiantes con la

docencia recibida, así es menester determinar la relación entre los estilos de pensamiento y nivel de satisfacción estudiantil.

Si se tiene alumnos satisfechos, entonces se tendrá alumnos motivados, involucrados, conscientes, comprometidos y con el ímpetu de lograr una formación integral que conlleve a un buen desempeño académico. Tener alumnos con buenos niveles de satisfacción, significa tener estudiantes con un buen rendimiento académico, así se hace necesario determinar la relación entre rendimiento y satisfacción estudiantil de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016.

En base a estas consideraciones, el presente trabajo de investigación tiene como finalidad determinar la relación que existe entre los estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, definidos según Sternberg, con el nivel de satisfacción de los mismos y el nivel de rendimiento académico promedio alcanzado en sus asignaturas.

Además, para el concurso de admisión a la UNC durante el año académico 2016, a criterio de la Oficina General de Admisión, se han agrupado las carreras profesionales en cuatro módulos, siendo la agrupación de la siguiente manera:

Módulo “A”: Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Geológica, Ingeniería Hidráulica, Ingeniería de Minas, Ingeniería Sanitaria, Economía, Administración y Contabilidad.

Módulo “B”: Biología y Biotecnología, Enfermería, Obstetricia, Medicina Humana y Medicina Veterinaria.

Módulo “C”: Derecho, Sociología, Turismo y Hotelería y Educación con sus especialidades de: Ciencias Naturales, Química y Biología, Lenguaje y Literatura, Inglés, Matemática e Informática y Educación Primaria.

Módulo “D”: Agronomía, Ingeniería Forestal, Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Industrias Alimentarias, Ingeniería en Agronegocios e Ingeniería Zootecnista.

Al mismo tiempo deseamos hacer un estudio comparativo, para determinar si existen diferencias significativas entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, según el módulo de procedencia.

2. Formulación del problema

Concretamente se planteó el siguiente problema:

2.1. ¿Cuál es la relación entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016?

2.2. Problemas derivados:

2.2.1. ¿Cuáles son los estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016?

2.2.2. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016?

2.2.3. ¿Cuál es el nivel del rendimiento académico promedio de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016?

2.2.4. ¿Cuáles son las diferencias entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, según el módulo de procedencia?

2.3. **Justificación de la investigación**

Los estilos de pensamiento constituyen un constructo muy importante desarrollado por la psicología cognitiva contemporánea y que ha sido poco estudiada en nuestro medio. Son escasos los trabajos de investigación que tienen como objetivo el estudio de esta variable y su relación con otras variables que son factores del aprendizaje estudiantil. Desde este punto de vista, es importante determinar la asociación o disociación que existe entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y rendimiento académico, esperando que con los resultados obtenidos se pueda sugerir que los docentes adecuen estrategias de enseñanza que vayan de acorde con los estilos de pensamiento y el nivel de satisfacción de nuestros estudiantes con la única finalidad de optimizar el rendimiento académico de los alumnos ingresantes a la UNC en el año académico 2016.

Teniendo en cuenta que la praxis educativa se optimiza si los docentes incorporan a su cotidianeidad un amplio repertorio de estilos de enseñanza con el fin de adecuarse a todos los estudiantes con diferentes formas de pensamiento, este trabajo es de importancia ya que mediante él se va a poder determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes, pues los resultados servirán para la reflexión de nuestros docentes en relación a su práctica pedagógica y sus métodos de enseñanza son compatibles con las formas de pensamientos de sus estudiantes. Al respecto, Thompson (1986) manifiesta: “Este aspecto es fundamental en la formación considerando el estudio y la aplicación

de los estilos de aprendizaje como el camino científico para individualizar la instrucción, por lo que el aprendizaje es más efectivo en aquellos alumnos que tienen un estilo de aprendizaje compatible con el estilo de enseñanza del profesor”.

Por su parte, Kolb (1976) desarrolla un modelo de enseñanza aplicable a cada estilo de aprendizaje. De esta forma guía al docente, bajo un esquema de comportamiento pedagógico, de acuerdo a las necesidades del que aprende. Sostiene que una persona con preferencia por un tipo de aprendizaje específico se sentirá más cómoda y estará más abierta a un profesor que adopte un estilo de enseñanza acorde con su perfil para el aprendizaje.

Por otro lado, estando asociado la calidad educativa con la satisfacción de los estudiantes y que a través de ella se podrá alcanzar el éxito escolar, resulta extremadamente importante medir la satisfacción del alumno en la enseñanza universitaria, permitiendo así a las instituciones de enseñanza conocer su realidad, compararla con la de los otros competidores y analizarla a lo largo del tiempo.

Es necesario apuntar que la satisfacción del estudiante es el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las universidades pues su principal función sustantiva es: satisfacción del estudiante y calidad universitaria. Al respecto, Alves y Raposo (2000) manifiesta que:

La satisfacción del alumno en los estudios universitarios ha cobrado vital importancia para las instituciones de este sector, pues de ella depende su supervivencia. Solo con la satisfacción de los alumnos se podrá alcanzar el éxito escolar, la permanencia de los estudiantes en la institución, y, sobre todo, la formación de una valoración positiva boca a boca. En este sentido, es trascendente encontrar formas fiables de medir la satisfacción del alumno en la enseñanza universitaria.

Por eso, el trabajo de investigación, tendiente a evaluar la relación bivalente de las variables: estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y rendimiento académico, como ayuda para lograr tener una formación integral de calidad.

Por lo expuesto, el presente trabajo es de importancia para la Universidad Nacional de Cajamarca, ya que toma como centro de atención a sus estudiantes que presentan notorias dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo aportará instrumentos para determinar los estilos de pensamiento y nivel de satisfacción estudiantil en nuestra institución, con la finalidad de aportar a la mejora de la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes.

En lo personal, como parte de la plana docente de la UNC, resulta valioso determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes y el nivel de satisfacción que ellos tienen hacia sus profesores y consecuentemente tomar las medidas correctivas para mejorar la actividad pedagógica y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

3. Delimitación de la investigación

3.1. Delimitación epistemológica.

El trabajo de investigación se enmarcó dentro del paradigma positivista. Debido a que se supone que la realidad está dada y que puede ser conocida de manera absoluta por el sujeto cognoscente, y que, por tanto, de lo único que se ocupará la investigación, es de encontrar el método adecuado y válido para “descubrir” esa realidad. Dobles, Zúñiga y García (1998), asumen la existencia de un método específico para conocer esa realidad y propone el uso de dicho método como garantía de verdad y legitimidad para el conocimiento. Por tanto, la ciencia positivista se cimienta sobre el supuesto de que el sujeto tiene una

posibilidad absoluta de conocer la realidad mediante un método específico. Este método a que se refieren Dobles *et al.*, (1998), es el Método Científico que es utilizado tanto por las ciencias naturales como por las ciencias sociales, método que fue usado en el trabajo de investigación como reafirmación del paradigma positivista.

3.2. **Delimitación espacial.** El presente trabajo de investigación se realizó en la Ciudad de Cajamarca, específicamente en la Universidad Nacional de Cajamarca, siendo los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, las unidades de análisis.

3.3. **Delimitación Temporal.** El trabajo tuvo una duración aproximada de 2 años. La investigación se inscribe en el área de: Psicología Educativa y Gestión de la Calidad y se centra en evaluar los trece estilos de pensamiento de los estudiantes, definidos por Sternberg, relacionándolos con la satisfacción de los estudiantes sobre la enseñanza recibida y el rendimiento académico promedio alcanzado en sus materias en el año académico 2016-II.

3.4. **Limitaciones**

Durante el desarrollo de la presente investigación se tuvieron las siguientes limitaciones:

3.4.1. El estudio es descriptivo-correlacional, por lo tanto, no es posible establecer relaciones de causa y efecto entre las variables, de manera que en estudios futuros sería recomendable emplear tratamientos estadísticos más avanzados para buscar posibles relaciones causales.

3.4.2. En los recursos económicos, pues no se cuenta con los medios económicos para solventar los gastos que acarrea la presente investigación.

3.4.3. Escasa disponibilidad de material bibliográfico.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo General

Analizar la relación entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico promedio de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016.

4.2. Objetivos Específicos

- a) Determinar los estilos de pensamiento que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016.
- b) Determinar el nivel de satisfacción que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016.
- c) Determinar el nivel de rendimiento académico promedio de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016.
- d) Establecer diferencias entre las variables: estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, según el módulo de procedencia.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes de la investigación

Se han desarrollado diversas investigaciones en torno a la manera cómo los estudiantes piensan y cómo se relacionan con otros factores, por ejemplo: estilos de enseñanza, satisfacción, rendimiento, etc. Dichos estudios se han realizado tanto a nivel internacional, nacional, local y como en diversas áreas de formación.

A Nivel Internacional

Belén *et al.*, (2009). “Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva”. En este estudio se llevó a cabo en la Universidad de Oviedo, España y pretende aportar información adicional sobre algunos de los aspectos que no parecen todavía estar suficientemente claros respecto de la relación entre estilos de pensamiento y rendimiento académico. En concreto, se pretende obtener más información a propósito de la capacidad predictiva de los estilos de pensamiento sobre el rendimiento académico de 1 466 estudiantes de 1º a 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria —ESO— (12 a 16 años, aproximadamente). Se ha planteado un modelo parsimonioso de estructuras de covarianza y se ha contrastado en cuatro muestras de estudiantes correspondientes a los cuatro cursos de la ESO, así como para la muestra total. Los resultados obtenidos evidencian que, si bien los estilos intelectuales explican significativamente parte de la varianza del rendimiento académico, esta solo está sobre el 10%.

Mogollón (2007). “Análisis Transcultural de los Estilos de Pensamiento de los Estudiantes de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona”. En esta Tesis Doctoral se realizó un estudio comparativo entre los estilos de pensamiento del alumnado de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona de Colombia, en el

que encontraron importantes resultados en cuanto a la correlación entre la carrera y el estilo de pensamiento, no encontrando diferencias significativas entre los estilos de pensamiento del alumnado de los dos países.

González (2012). “Los estilos de enseñanza aprendizaje como soporte de la actividad docente de Ciencias de la Educación y del Deporte”, realizado en Pontevedra Universidad de Vigo, España. La población estudiada está constituida por 545 estudiantes de tercer curso de Magisterio que realizan sus estudios en las facultades de Orense y Pontevedra. De ellos, 222 pertenecen a Educación Infantil, 215 corresponden a Educación Primaria, 47 a Educación Física y 61 a Educación Musical. La muestra considerada fue de 332 estudiantes. Este trabajo analiza algunos aspectos pedagógicos que son clave para optimizar el aprendizaje, resaltando que una acción práctica eficiente del docente, comienza por hacer realidad la disminución de desencuentros entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje y consecuentemente es necesario que el docente conozca los modos de aproximarse al aprendizaje del alumnado, sus actitudes, destrezas y hábitos de estudio. Se concluye que existe una notable propensión hacia los estilos de enseñanza innovadores (activos) integrado por los estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores y en menor medida el estilo de enseñanza cognoscitivo. Así mismo, sella una negativa manifiesta hacia los estilos de enseñanza tradicional sobre todo en su concepción más radical.

Isaza y Henao (2012), “Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico”, estudio realizado en la ciudad de Medellín, Colombia. Este estudio buscó determinar las relaciones existentes entre las actitudes y los estilos de enseñanza en 25 docentes de 180 estudiantes con alto rendimiento académico, los cuales se encuentran en quinto de primaria. Los resultados revelaron que las actitudes y los estilos de enseñanza que tienen más presencia son: participación democrática, importancia social del trabajo docente,

mejoramiento profesional, estilo que propicia la socialización, estilo que posibilita la participación y estilo que favorece la creatividad. Los docentes son un componente esencial y determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus acciones y verbalizaciones atraviesan todas las situaciones educativas encaminadas a generar cambios y aprendizajes en sus estudiantes, las cuales pasan desapercibidas; por esta razón, los resultados de este estudio, permiten profundizar en los aspectos didácticos de la enseñanza, e identificar aquellas actitudes y estilos de enseñanza que se relaciona y propician el alto rendimiento académico; lo cual sirve para romper la inercia del no cambio en la enseñanza y en la manera de enseñar, generando actitudes y estilos de enseñanza más eficaces.

Villalobos *et al.*, (2006). “Estilos de aprendizaje y metodologías de enseñanza en estudiantes de obstetricia”, de la Universidad de Concepción, Chile. Estudio observacional, correlacional y transversal, durante el período 2006-2007, en 72 estudiantes de obstetricia de la Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.

El instrumento utilizado para medir los estilos de aprendizaje fue el Cuestionario de estilos de aprendizaje Honey-Alonso (CHAEA). Los estilos predominantes fueron el reflexivo y teórico. Las metodologías de enseñanzas que más facilitaron el aprendizaje fueron el uso de modelos y la clase expositiva. No se encontró correlación estadística entre los estilos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza utilizadas. Concluyendo finalmente que, la determinación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la salud es fundamental para seleccionar las metodologías de enseñanza más adecuadas.

Recio y Cabero (2005). “Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales”. Este trabajo se realizó en la Universidad de Sevilla y se inscribe dentro del campo de las características de los alumnos que afectan e influyen en su aprendizaje en cursos a distancia. Particularmente, explora los

enfoques de aprendizaje (superficial y profundo) de los alumnos y su relación con su rendimiento y satisfacción en un curso de teleformación. Los sujetos del estudio son alumnos de un curso de Formación Profesional Ocupacional a distancia, adultos y con un elevado nivel de estudios. Se encontró una amplia mayoría de alumnos con un enfoque profundo de aprendizaje, no se encontró ninguna relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento o la satisfacción de los alumnos.

Fuentes *et al.*, (2009). “Relación entre estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, satisfacción y rendimiento en una muestra de estudiantes de Psicología”. Este trabajo se realizó en la Universidad de Jaume I de Castellón, España, con 105 estudiantes que cursaban la asignatura de Psicología de instrucción, que se imparte como asignatura troncal de tercer curso de licenciatura en Psicología. Este estudio perseguía dos objetivos.

Por una parte, comparar los estilos de pensamiento, rendimiento y satisfacción entre los tres grupos de la asignatura de Psicología de la Instrucción, a partir de una muestra de 105 estudiantes distribuidos en tres grupos (A, B y C). Al grupo A y B se les impartían docencia con una metodología básicamente tradicional, mientras que a los estudiantes del grupo C se les impartía docencia con una metodología más innovadora.

Por otro, analizar la relación entre los estilos de pensamiento del profesor y del estudiante con el rendimiento y la satisfacción de éste. Los resultados obtenidos evidencian que la única diferencia significativa encontrada ha sido entre el grupo C y los grupos A y B respecto a los estilos de enseñanza percibidos. Se cree que esta diferencia es debida a que los profesores del grupo C utilizan una metodología más centrada en el estudiante, que se correspondería con el estilo legislativo y judicial. Esto explicaría que estos dos estilos hayan sido percibidos en mayor medida por los estudiantes del grupo C.

Con respecto al segundo objetivo se arribó a las siguientes conclusiones:

- a) Los estilos de pensamiento/enseñanza del profesorado de psicología (percibidos por los estudiantes) están estrechamente relacionados con el nivel de satisfacción y el rendimiento de los estudiantes.
- b) Parece que los estudiantes están más satisfechos con los profesores que enseñan de acuerdo con el estilo legislativo y judicial, mientras que se muestran insatisfechos con aquellos profesores que enseñan según el estilo ejecutivo.

Salinas y Morales (2008). “Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México”. En este estudio se le interrogó al estudiante sobre su perfil para determinar su óptica, así mismo sobre la actitud del profesor y la planeación docente de la asignatura, como también los servicios que recibe de la universidad a través de la carrera a la que está inscrito. Y finalmente se le pidió que repartiera 100 puntos entre los distintos apartados de la encuesta para determinar la importancia que le da los servicios que recibe. Sin duda se puede afirmar que es la actitud del profesor la que sobresale en el interés del alumno, lo cual es demostrado al hacer los cálculos correspondientes. Al determinar las variables que más influyen en la satisfacción de cada uno de los apartados se puede concluir que: Los factores más importantes a la hora de determinar que un estudiante este satisfecho con la actividad docente es la Actitud del Profesor, en la planeación docente de la asignatura que sea adecuada la Revisión de los Exámenes. El factor más importante en la UAMAC es la Condición de la Aulas y, finalmente, para la satisfacción con la UAT lo más importante es la Adecuación e Información que se da de los Servicios que esta presta.

Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010). “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores”. Los objetivos para esta investigación son; por un lado, delimitar los estilos docentes y de evaluación de los profesores universitarios; y, por otro lado, analizar la percepción de los estudiantes sobre las características que acompañan al buen profesor. Se trata, de comprobar en qué medida se encuentran en esta investigación los dos modelos hallados en los trabajos previos aludidos y también qué percepción tienen los estudiantes universitarios de lo que es el buen profesor.

Los resultados de este trabajo con respecto a los profesores, se halló que existían cuatro grupos que correspondían a cuatro tipologías o estilos de docencia y evaluación: el primero (de 69 profesores), centrado en el aprendizaje, con una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, y con habilidades docentes y de evaluación; el segundo (de 93 profesores), más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, con una concepción más tradicional, y con algunas habilidades de docencia y evaluación; el tercero (de 88 profesores) centrado en el aprendizaje y con menos habilidades de docencia y evaluación que el primer grupo; y el cuarto (de 73 profesores), más centrado en la enseñanza que el segundo y con menos habilidades docentes y de evaluación que aquel.

Se corrobora la existencia de dos grandes modelos: un modelo centrado en el aprendizaje y otro basado en la enseñanza, cada uno de ellos concretado en dos subtipos/grupos, que se diferencian por el grado de firmeza de las convicciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje y por el uso de las metodologías de enseñanza y evaluación coherentes, así como por sus habilidades docentes (del grupo 1 y el grupo 3, centrados ambos en el aprendizaje, es más constructivista el grupo 1 y más competente en el uso de metodologías docentes y de evaluación coherentes, disponiendo a la vez de más habilidades docentes; del grupo 2 y el grupo 4, ambos centrados en la enseñanza, es más centrado en la

enseñanza el grupo 4 en sus convicciones, usa métodos de enseñanza y evaluación más tradicionales y dispone de menos habilidades docentes).

Estos resultados deberían hacernos reflexionar como profesionales sobre los procedimientos que utilizamos para enseñar y evaluar a nuestros estudiantes, especialmente en un escenario nuevo, en donde la competitividad es determinante y que exige nuevas competencias al alumno y al profesor.

Gonzáles, Castro y Gonzáles (2008). “Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico”. El estudio tiene por objetivos identificar perfiles aptitudinales y estilos de pensamiento en distintos grupos de carreras universitarias de la Universidad de Buenos Aires, Argentina y encontrar factores predictores de rendimiento académico sobre la base de un amplio conjunto de variables cognitivas, socio-demográficas y culturales. Se presentan resultados correspondientes a una muestra de 298 estudiantes universitarios cursantes en cuatro facultades disímiles en cuanto a sus áreas disciplinares (Cs. Exactas, Ingeniería, Cs. Sociales y Psicología). Se administraron las pruebas de Matrices Progresivas (Raven), cinco pruebas integrantes del DAT-Forma T, el Inventario de Estilos de Pensamiento (Sternberg) y una Escala de Autoevaluación de Aptitudes. Se han podido definir perfiles diferenciales para la mayoría de las habilidades y competencias cognitivas estudiadas. Se obtuvieron diferencias significativas por carreras en la escala de autoevaluación de aptitudes y en los estilos de pensamiento. La conjunción de razonamiento verbal, habilidad de cálculo y razonamiento abstracto se muestra como un buen predictor de rendimiento académico.

Para la variable estilo de pensamiento se definieron perfiles marcadamente distintos por grupos universitarios. En este estudio, se han identificado estilos de pensamiento idiosincrásicos a cada grupo de carreras. El grupo de ciencias exactas presenta un perfil con

modalidad legalista, forma monárquica, nivel local, alcance interno y una inclinación liberal. El grupo de ingeniería se caracteriza por un estilo ejecutivo, con forma jerárquica, nivel local, alcance interno e inclinación conservadora. El grupo de Ciencias Sociales presenta un estilo entre legalista y judicial, con forma oligárquica (múltiples intereses), nivel global, alcance externo e inclinación liberal. Por último, el grupo de Psicología se caracteriza por un estilo ejecutivo, con forma anárquica, nivel global, alcance externo e inclinación liberal. A diferencia de lo que ocurre con las aptitudes, los estilos de pensamiento quedan mejor discriminados en el nivel de carreras que en el de las dos grandes áreas disciplinares.

Para determinar los predictores del rendimiento académico, a los estudiantes del grupo de 5º/6º año se les solicitó un analítico de calificaciones con la finalidad de realizar un estudio correlacional que permitiera identificar cuáles son las aptitudes que se encuentran más fuertemente asociadas al rendimiento académico. El análisis de correlaciones incluyó a la totalidad de las aptitudes evaluadas por cada test, a los estilos de pensamiento en la dimensión "función" (legislativo, ejecutivo y judicial) y una variable contextual (dedicación al estudio: horas semanales dedicadas a estudiar).

Gutierrez—Braojos, Salmeron-Vilchez, Martín-Romera y Salmerón (2013). “Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios de la Universidad de Granada, España”. Este estudio relaciona los estilos de pensamiento con las estrategias metacognitivas y la creatividad. El objetivo en este estudio fue probar un modelo teórico mediante modelización con ecuaciones estructurales para estudiar dichos efectos. Participaron 197 estudiantes universitarios. Los instrumentos usados fueron: i) el Inventario de Estilos de Pensamiento (TSI-R) (Sternberg, Wagner y Zhang, 2003) para medir los estilos de pensamiento; ii) La Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) (Román y Gallego, 2001) para medir las estrategias

metacognitivas; iii) El Test de Inteligencia Creativa (CREA) (Corbalán Berná et al., 2003) para medir la creatividad. Los resultados obtenidos indican que: i) Los estilos de pensamiento judicial y legislativo (Sternberg, 1998) contribuyen de manera positiva y directamente al uso de estrategias metacognitivas e indirecta y positivamente a la creatividad; ii) las estrategias metacognitivas contribuyen de manera directa y positivamente a la creatividad. Sin embargo, no se ha encontrado una relación directa entre los estilos de pensamiento y la creatividad.

Rosário et al. (2005). “El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs”. El objetivo de este trabajo es presentar la contrastación de un modelo teórico de aprendizaje en el cual se postula que, de acuerdo con el Modelo 3P (Biggs, 1987a, 1993a), las variables de presagio inciden sobre las de producto, mediadas por las de proceso. El modelo ha sido analizado en base a las respuestas dadas por 561 estudiantes portugueses de educación Secundaria, a un conjunto de instrumentos de medida (Inventario de Estilos de Pensamiento IEP, Batería de Pruebas de Razonamiento Diferencial BPRD, Cuestionario de Estrategias de Autorregulación del Aprendizaje, cuestiones para evaluar las concepciones de aprendizaje, metas escolares y un problema evaluado a partir de la taxonomía SOLO) y el rendimiento final del curso en diferentes áreas académicas. Los resultados confirman las hipótesis formuladas en el modelo postulado en la investigación y son discutidas algunas consecuencias para la práctica educativa y para el desarrollo de los alumnos.

Los resultados del trabajo en cuanto a los estilos de pensamiento confirman la relación significativa y positiva del estilo ejecutivo/conservador con la motivación superficial ($r = 0,24$; $t = 5,00$; $p < 0,001$), y con el uso de estrategias superficiales ($r = 0,20$; $t = 5,23$, $p < 0,001$), y una relación significativa y negativa con la motivación profunda ($r = -0,12$; $t = -2,65$; $p < 0,05$). Por lo que se refiere al estilo de pensamiento judicial/liberal, tal como se

hipotetizaba, se observa un efecto estadísticamente significativo y positivo de esta variable sobre la motivación profunda ($r = 0,36$; $t = 8,15$; $p < 0,001$) y el uso de estrategias profundas ($r = 0,11$; $t = 2,91$; $p < 0,05$), y un efecto negativo sobre la motivación superficial ($r = -0,11$; $t = -2,34$; $p < 0,05$).

Sternberg, Castejón y Bermejo (1999). “Estilo intelectual y rendimiento académico”. El trabajo presenta los resultados de un estudio acerca del papel que juegan los estilos intelectuales en el rendimiento académico en distintas áreas de la Educación Primaria (Primary School) obligatoria. Como variables predictoras se incluyen: una medida de la inteligencia abstracta de tipo analítico, el cociente intelectual en el Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT-forma E), y cada uno de los trece estilos intelectuales definidos por Sternberg y colaboradores. Los resultados, obtenidos en una muestra de 485 estudiantes de sexto curso de la (Primary School educación primaria) de la ciudad de Murcia, España y muestran que cada uno de estos factores realiza una contribución independiente y significativa a la explicación de la varianza observada en el rendimiento académico. Los análisis correlacionales, de regresión jerárquica y de correlación canónica indican que la variable de estilos intelectuales muestra relaciones significativas con el rendimiento medio y con el rendimiento en cada una de las áreas consideradas. El estilo ejecutivo tiene una contribución positiva y significativa en la explicación del rendimiento en todos los casos. Estos resultados se discuten en relación al papel que juegan los estilos intelectuales en otro tipo de realizaciones como la creatividad.

Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez (2007). “Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria”. El objetivo de este trabajo es analizar la relación existente entre los resultados académicos y la satisfacción de los estudiantes de la Universidad de Oviedo, España con la enseñanza recibida en todo su proceso, es decir, hasta

la comprobación de conocimientos. Para ello, se comparan los valores dados por los estudiantes a cada profesor o profesora en la encuesta de satisfacción, denominada “encuesta general de enseñanza”, con las tasas de éxito y rendimiento alcanzados en la asignatura que imparte ese profesor o profesora.

Los resultados muestran que los estudiantes están más satisfechos con la docencia en aquellas asignaturas que tienen mayor porcentaje de éxito si bien, en las asignaturas optativas la satisfacción decrece con los valores de éxito más altos. La expectativa, definida por el ajuste entre estudiantes matriculados y aprobados, influye en la satisfacción con la enseñanza recibida.

Salinas y Martínez (2007). “Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La unidad académica multidisciplinaria de agronomía y ciencias de la UAT”. En este trabajo se analizan algunos de los aspectos que determinan que un estudiante de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México, diga estar satisfecho con la doble labor del profesorado: la docencia, por un lado, y el diseño curricular de la asignatura, por el otro. Con respecto a la satisfacción docente el análisis factorial arrojó cuatro factores siendo el principal factor el trato que el alumnado recibe por parte del profesor (el trato es amable, es educado y respetuoso, está abierto a las sugerencias, es accesible), el segundo factor es la adecuación docente a prácticas que realiza son adecuadas (cumple con sus obligaciones, apoya las explicaciones), el tercer factor, las explicaciones son la parte principal (es claro en las explicaciones, resuelve dudas, es ordenado en las explicaciones y, finalmente, el cuarto factor se refiere al horario de tutorías).

A Nivel Nacional

García (2005). “Estilos de pensamiento en alumnos de Pre-Grado de Medicina”. Este estudio se realizó con estudiantes de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y el objetivo fue describir los estilos de pensamiento de un grupo de estudiantes en el segundo y cuarto año de estudios de pregrado de Medicina. El estudio fue descriptivo, longitudinal y no experimental, en un grupo de 71 estudiantes. Los estilos de pensamiento predominantes, en los años 2000 y 2002 respectivamente, fueron: función ejecutiva 53 (74,65 %) y 58 (81,69 %), forma monárquica 51 (71,83 %) y oligárquica 49 (69,01 %), nivel global 44 (61,97 %) y local 41 (57,75 %), alcance interno 45 (63,38 %) y 48 (67,61 %), e inclinación liberal y conservadora 28 (39,44 %) cada una y liberal 38 (53,52 %). Arribando a las siguientes conclusiones: los hallazgos concuerdan parcialmente con los estilos de pensamiento del futuro profesional médico, función judicial, forma jerárquica, nivel global, alcance externo e inclinación liberal.

Laudadio y Mazzitelli (2014). “Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales”. El objetivo de este trabajo es identificar los estilos de enseñanza predominantes en docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales de la PUCP, y analizarlas en relación con la carrera. La muestra estuvo conformada por 35 docentes de las carreras del profesorado de química, física y biología (n=16) y de la Licenciatura en Biología, Geología, Geofísica e Ingeniería Química (n=17), que se desempeñan en materias vinculadas con las Ciencias Naturales que se dictan en los primeros años del plan de estudios de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de reflexionar acerca de las características de la formación docente y sobre la importancia de la integración entre la formación disciplinar y la pedagogía.

Caycho (2010). “Estilos de pensamiento en alumnos de quinto año de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos de la Ciudad de Lima”. El objetivo de este trabajo fue explorar diferencias en los estilos de pensamiento en una muestra de adolescentes estudiantes de quinto año de educación secundaria de Lima Metropolitana provenientes de diferentes niveles socioeconómicos. El estudio fue descriptivo comparativo llegando a la conclusión que los estilos de pensamiento mejor valorados son: el legislativo, externo y liberal, mientras que los estilos menos valorados son el estilo oligárquico, el interno y el conservador. Se identificaron diferencias entre los alumnos de diferentes niveles socioeconómicos en cuanto a los estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo, monárquico, anárquico, jerárquico, oligárquico, global, local, interno, externo, liberal y conservador. Así mismo, en la comparación por género se identificaron diferencias significativas entre varones y mujeres en los estilos legislativo, ejecutivo, judicial, monárquico, jerárquico, local, externo, liberal y conservador.

Escurrea, Delgado y Quezada (2000). “Estilos de pensamiento en estudiantes de la U.N.M.S.M.”. Uno de los objetivos de este trabajo fue determinar los estilos de pensamiento de los 6445 estudiantes matriculados ingresantes en el año 2000 en las diferentes Facultades de la U.N.M.S.M., para lograr este objetivo se consideró una muestra probabilística estratificada de 501 alumnos pertenecientes de manera representativa a las 19 Facultades de las cinco áreas de especialización de la universidad. Los resultados indicaron que existe un mayor predominio de los estilos ligados a la función judicial, el alcance externo y el estilo jerárquico de pensamiento, en tanto que existe un menor predominio de los estilos oligárquicos, el nivel global y la inclinación conservadora.

Las comparaciones por áreas académicas indicaron que existieron diferencias estadísticas significativas en los estilos ejecutivo, judicial, monárquico, jerárquico, oligárquico, anárquico, global, local, interno, externo, liberal y conservador

Rodríguez (2008), “Estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Nacional de Cajamarca”, concluye que, la relación entre las variables: estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico es de baja magnitud, lo que indica una correlación positiva leve o débil. Este estudio fue cuantitativo, descriptivo correlacional, en el que participaron 399 alumnos de ambos sexos del VIII ciclo de diferentes Escuelas Profesionales de la UNC. Finalmente, podemos afirmar que los resultados indican que el rendimiento académico de los alumnos no se relaciona significativamente con los estilos de aprendizaje y la autoestima.

2. Marco Epistemológico.

La investigación se realizó a través de los diseños de investigación: comparativo, descriptivo y correlacional.

Para el diseño comparativo se empleó el procedimiento de comparaciones reflexivas, a fin de determinar las diferencias entre las variables de estudio a consecuencia de la agrupación de las carreras profesionales en cuatro módulos.

Para ello se efectuó y aplicó cuestionarios a los estudiantes a fin de determinar las diferencias mencionadas.

Con respecto al diseño correlacional se empleó el razonamiento lógico-deductivo, para determinar si dos variables están correlacionadas o no. Esto significa analizar si un aumento

o disminución de una variable coincide con un aumento o disminución en la otra variable. Es muy importante tener en cuenta que correlación no implica causalidad.

Para tales efectos, se utilizó el Paradigma Cuantitativo, pues se interesó por descubrir, verificar o identificar relaciones correlacionales entre tres variables: estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico, conceptos que proceden de un esquema teórico previo y básicamente persigue la descripción lo más exacta de lo que ocurre en la realidad social.

La investigación se apoyó en la técnica estadística, denominada, encuesta y como instrumentos los cuestionarios de: estilos de pensamiento de Sternberg-Wagner, forma corta y de nivel de satisfacción. Se propuso construir un conocimiento lo más objetivo posible, deslindado de posibles distorsiones de información que puedan generar los sujetos desde su propia subjetividad, esto evitó el sesgo de los resultados en la investigación. Todo ello nos permitió establecer leyes generales de conducta humana a partir de la producción de generalizaciones empíricas. Al respecto, Muñoz (2007), señala que: “El Paradigma Cuantitativo emplea un modelo cerrado, de razonamiento lógico-deductivo desde la teoría a las proposiciones, la formación de concepto, la definición operacional, la medición de las definiciones operacionales, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis”.

Al paradigma cuantitativo, también le atañe la asignación de los sujetos y, por lo general, se esfuerza por emplear la asignación aleatoria u otras técnicas de muestreo con el objeto de minimizar el efecto de las variables presentes que podrían influir o sesgar los resultados de la investigación. Siguiendo esta sugerencia, para la obtención de la nuestra muestra se aplicó un procedimiento de muestreo probabilístico estratificado, clasificándola los estudiantes de acuerdo al módulo al cual pertenece su carrera profesional.

Otra de las pretensiones de los paradigmas es que procuran transmitir la información que obtiene a través de un sistema de anotaciones escritas. Los investigadores cuantitativos tienden a traducir en números sus observaciones, esto se manifestó en el trabajo cuando se aplicaron cuestionarios a los estudiantes y respondieron cuantitativamente en una escala Likert a las preguntas de tipo observacional, esto es, se asignaron valores numéricos a las observaciones contando y “midiendo”.

La base epistemológica desde la cual se realizará la investigación es el positivismo (Comte, siglo XIX; Spencer, 1820; Durkheim 1858 *et al.*), pues se buscan leyes invariantes que se obtienen a partir de la investigación sobre el mundo social y la teorización sobre este mundo, a partir de la observación de hechos, formulación de hipótesis, y comparación de sociedades humanas.

Por otro lado, Muñoz (2007) sostiene que:

El racionalismo (Popper, 1985; Bachelard, 1991; Bunge, 1985 *et al.*), en filosofía, constituye un sistema de pensamiento que acentúa el papel de la razón en la adquisición del conocimiento, en contraste con el empirismo, que resalta el papel de la experiencia, sobre todo el sentido de la percepción. Para los seguidores del racionalismo (entre los que sobresalieron el francés René Descartes, el holandés Baruch Spinoza y el alemán Gottfried Wilhelm Leibniz) la principal fuente y prueba final del conocimiento era el razonamiento deductivo basado en principios evidentes o axiomas.

Por las siguientes características presentadas: a) se identifica por acentuar los mecanismos de la razón en la adquisición del conocimiento científico; b) considera como medio adecuado para el logro del conocimiento la vía deductiva, la cual, desde un punto de vista lógico, representa la inferencia de conclusiones a partir de premisas más generales; c)

el criterio de demarcación está orientado a la falsabilidad o refutabilidad; d) el conocimiento tiene carácter provisional, conjetural, de ninguna manera concluyente, en tanto surja otra posibilidad de mayor poder explicativo y más abarcante en su aproximación a la verdad; e) se aspira a la formalización del conocimiento para dar respuesta a la hipótesis de investigación; f) el conocimiento debe ser comprendido por cualquier sujeto a contrastación como indicadores de la intersubjetividad que debe caracterizar toda producción científica, podemos apostar que la postura epistemológica desde la cual se realizará la investigación es también racionalista.

De lo expuesto se sostiene que el Paradigma con el que se llevó a cabo el trabajo es el Cuantitativo, teniendo como fundamento epistemológico mixto: positivista y racionalismo.

3. Marco Teórico-Científico

3.1. La Teoría del Autogobierno Mental

La teoría de los estilos de pensamiento de Robert Sternberg (1997) está enmarcada en su teoría del autogobierno mental que postula que los tipos de gobierno de la sociedad son construcciones y reflejos de la mente, en general reflejan las diversas formas en cómo el ser humano se autogobierna y conduce por la vida para resolver problemas o situaciones determinadas

El estilo de pensamiento se refiere a la forma particular de pensar y de cómo una persona utiliza las aptitudes que posee.

Sternberg (1997), sugiere que regularmente se castiga a quien no encaja con nuestro estilo de pensamiento, que es muy común escuchar o entender que uno debe pensar o aprender de la misma forma que uno o de lo contrario habrá una consecuencia negativa lo cual en vez de generar que se den las relaciones positivas y armoniosas

existen choques de poder constantes que obstaculizan la comunicación y el desarrollo, incluido el éxito.

Sternberg (1997), sustenta su teoría del autogobierno mental en la siguiente metáfora: “Así como existen diversas formas de gobierno en el mundo es porque existen personas que piensan de esa manera”, logrando con ello definir 13 estilos de pensamiento, agrupados en cinco dimensiones. Estas dimensiones son: funciones del pensamiento (que engloba a los estilos ejecutivo, legislativo y judicial), formas del pensamiento (estilos monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico), niveles del pensamiento (estilos global y local), ámbito del pensamiento (estilos interno y externo) y tendencias del pensamiento (estilos conservador y liberal).

3.2. Dimensiones de los estilos de pensamiento según Sternberg.

3.2.1. Según las funciones del pensamiento

Por las funciones del estilo de pensamiento, estas se clasifican en: estilo legislativo, ejecutivo y judicial.

Según Sternberg (1999), las personas caracterizadas por un **estilo legislativo** son aquellas a las que les gusta hacer las cosas a su manera. En este sentido, los estudiantes legislativos son personas que tienden a crear fórmulas y disfrutan cuando lo hacen, planean soluciones a los problemas, prefieren más formular leyes y estructuras que seguir las establecidas y ponen en tela de juicio las normas y suposiciones antes que aceptarlas. A estas personas les gusta hacer las cosas a su manera y establecer sus propias reglas. Por lo general prefieren actividades creativas, constructivas y de planeamiento, como elaborar proyectos, fundar nuevas empresas o instituciones entre otras. Se presenta en aquellas profesiones que eligen desarrollar toda su capacidad creativa como el científico, el escritor, el artista, el arquitecto, el escultor, etc.

Las personas con un **estilo ejecutivo** son aquellas que tienden a seguir las reglas y a manejar problemas estructurados y planteados de antemano, prefieren completar las estructuras ya existentes en vez de crearlas ellos mismos. Tienden a realizar actividades en las que se les especifica lo que deben y cómo lo deben hacer prefieren que se le diga lo que tienen que hacer y cómo hacerlo, se sienten cómodos con las tareas grupales Sternberg (1977).

“Los estudiantes ejecutivos prefieren trabajar con tareas que tengan instrucciones y estructuras claras. Las profesiones que escogen este estilo son los abogados, la policía, los constructores, los cirujanos, los militares y gerentes” (Miranda, 1996).

Los estudiantes con un **estilo judicial** son aquellos que se caracterizan por presentar tendencias a analizar, comparar, contrastar, evaluar, corregir y juzgar ideas, reglas, procedimientos estructuras, contenidos y problemas existentes; prefieren criticar la manera de hacer las cosas de otras personas, dar opiniones, decidir cuál es la manera correcta de hacer algo; podemos referirnos a estas personas como las que presentan un destacado componente analítico.

“Las profesiones que se caracterizan por utilizar este estilo de pensamiento son las de jueces, críticos, evaluadores de programas, consultores, analistas y psiquiatras” (Miranda, 1996). Es decir, prefieren las tareas que pueden analizar, juzgar y evaluar cosas e ideas.

3.2.2. Según las formas del pensamiento

Por la manera diferente de abordar el mundo y sus problemas, ya sea desde una, varias perspectivas o de manera aleatoria, los estilos de pensamiento se clasifican en: estilo monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico.

Los estudiantes con **estilo de pensamiento monárquico** son aquellos que implican abordar los problemas desde una sola perspectiva, es decir que toma en cuenta un solo objetivo o necesidad a la vez, por lo que tiene un sentido limitado de las prioridades y alternativas. Lo que le lleva a ver las cosas desde un solo punto de vista y estar motivado por una sola meta o necesidad a la vez, poniendo atención sólo a los aspectos que más le interesan, es decir que, si no logra ver la relación entre algo y sus preferencias, puede considerarlo sin importancia, esto es, eliminan los posibles elementos de carácter distractor. Estas personas al hablar o escribir, se ciñen a una idea principal, prefieren tratar problemas o cuestiones generales en vez de detalles (Sternberg, 1999).

Los estudiantes que presentan un **estilo de pensamiento jerárquico**, abordan los problemas desde varios puntos de vista, admiten diversos objetivos, con diferentes grados de prioridad, estableciendo un conjunto de jerarquías y necesidades, lo que les permite distribuir sus recursos con prudencia, en la medida que son conscientes de que no pueden alcanzar todas las metas por igual y que unas son más importantes que otras. Estas personas son conscientes, tolerantes y relativamente flexibles, creen que los fines no justifican los medios (Miranda, 1996).

Según Miranda (1996), los estudiantes con **estilo de pensamiento oligárquico** presentan las siguientes características:

Se enfrentan a los problemas desde múltiples puntos de vista, tomando en consideración un conjunto de objetivos y metas igualmente importantes, no establecen orden de importancia en el abordaje de los problemas. Esto le puede llevar a estar motivado por varias metas que pueden considerarse de igual importancia y que con frecuencia son contradictorias entre sí, situación que dificulta la decisión de establecer qué metas son prioritarias y cómo asignar los recursos. Estas personas suelen sentirse presionadas

cuando deben repartir su tiempo y otros recursos entre exigencias contradictorias. No siempre están seguras de lo que deben realizar primero o de cuánto tiempo deben dedicar a cada tarea que deben realizar. Socialmente son aquellos que se toman conscientes, tolerantes y muy flexibles.

Los estudiantes con un **estilo de pensamiento Anárquico**, aluden a la forma aleatoria de abordar los problemas, de manera que se utilizan varios procedimientos para su solución. Son aquellas personas que tratan de abordar las situaciones de forma asistemática y aleatoria, intentando abarcar casi todos los aspectos de un problema y no por lo general no llegan a seguir una línea de conversación, debido a que no pueden centrarse en un punto específico. Son personas irreflexivas en cuanto a sus objetivos, simplistas, intolerantes, inconscientes y demasiado flexibles, porque todo les sirve. Pueden llegar a ser muy creativas y a ver soluciones que otros pasan por alto, sin embargo, requieren dominar, disciplinar y organizar adecuadamente su potencial creativo (Sternberg, 1999).

Rojo (2007) sostiene que:

Las personas con un estilo de pensamiento anárquico precisan para un mejor funcionamiento de la ausencia de directrices, normas o procedimientos. Al mismo tiempo manifiesta que, los individuos con este estilo disfrutan ante el reto de solución de problemas múltiples, no estructurados, que puedan exigir enfoques novedosos o "insights", entendido como introspecciones positivas que los distancian de lo preestablecido.

3.2.3. Según los niveles del pensamiento

Los niveles de organización de los estilos, se refieren a la línea de planteamientos de un problema para su solución, ya sea de manera general o particular. Esto origina dos estilos:

Estilo Global, alude al abordaje de los problemas tomando en cuenta cuestiones más amplias y abstractas, ignorando o rechazando los detalles. Esto implica que se prefiere trabajar en situaciones en las que no se tiene que ocupar de los detalles, por el contrario, tienden a destacar los aspectos generales o los efectos globales y ver cómo todos los aspectos de una tarea se integran en el marco general (Sternberg, 1999).

Para estas personas el todo no es igual a la suma de sus partes y comparándolos metafóricamente ellos ven el bosque y no los árboles que la componen. Son personas que prefieren conceptualizar y trabajar en un mundo de ideas, ser pensadores abstractos y a veces difusos (Miranda, 1996).

Estilo Local, implica enfrentarse a los problemas centrándose en cuestiones específicas y concretas, trabajando con los detalles. Tienden a orientarse hacia los aspectos pragmáticos de una situación, siendo muy realistas. Comparándolos metafóricamente ellos ven los árboles, pero no siempre el bosque que estos componen. Son personas que tienden a descomponer un problema en problemas menores que puedan resolver sin trabajar con la totalidad (Sternberg, 1999).

3.2.4. Según los alcances del pensamiento

El alcance de los estilos, se refiere al tipo de interacción de las personas, ya sea consigo mismas o con los demás (mundo externo). Según Sternberg (1999) existen dos estilos:

Estilo Interno, implica a las personas introvertidas, reservadas, que tienden a centrarse en las tareas o trabajos de manera individual y en ocasiones llegan a ser distantes y a tener poca conciencia social. Por lo general son poco sensibles y atentos son distraídos, les gusta trabajar en soledad y prefieren aplicar su inteligencia a cosas o ideas prescindiendo de las personas. Les gusta controlar las fases de un proyecto sin tener que consultar, prefieren situaciones en las que pueden llevar a cabo sus propias ideas sin recurrir a nadie y tienden a discutir diversas cuestiones utilizando sólo sus puntos de vista (Sternberg, 1999).

Estilo Externo, alude a las personas extrovertidas, orientadas a la gente y expansivas. Suelen tener conciencia social, es decir que son conscientes de lo que les sucede a otras personas. Por lo general les agrada trabajar en equipo, en actividades en las que pueden interactuar con otros, prefieren intercambiar ideas con amigos o compañeros, les gusta participar en actividades en las que pueden interactuar con otros y tomar decisiones teniendo en cuenta las opiniones de los demás (Sternberg, 1999).

Las personas con estilo más "externo" tienden a ser extrovertidas, a orientar sus preferencias por las relaciones interpersonales, y a desarrollar mayor sensibilidad hacia los puntos de vista sociales. Manifiestan un especial gusto por el trabajo con los demás, de manera compartida y cooperativa (Rojo, 2007).

3.2.5. Según las tendencias del pensamiento

Inclinaciones de los estilos, se refieren a las tendencias a buscar o a evitar el cambio a la hora de abordar los diferentes problemas o cuestiones (Sternberg, 1999), pueden ser:

Estilo Liberal, implica que las personas tienden a ir más allá de los procedimientos y reglas existentes, maximizan el cambio y buscan situaciones que sean algo ambiguas, sintiéndose cómodas en ellas y prefiriendo algún grado de incertidumbre en la vida y en el trabajo. Disfrutan trabajando en proyectos que les permiten probar nuevas formas de hacer las cosas, les gusta cambiar de rutina para mejorar la manera de trabajar y tienden a poner en duda antiguas formas de hacer las cosas tratando de buscar nuevas ideas y métodos mejores (Sternberg, 1999).

Estilo Conservador, implica que las personas tratan de evitar el cambio y buscan antiguas formas de hacer las cosas. Les gusta seguir procedimientos establecidos y reglas ya existentes, minimizan el cambio, evitan situaciones ambiguas siempre que sea posible y se ciñen a situaciones familiares en el trabajo y en la vida y en el trabajo. Se sienten mejor en ambientes estructurados y relativamente predecibles, y cuando ésta estructura no existe intentan crearla. Prefieren seguir reglas fijas y métodos utilizados anteriormente, disfrutan siguiendo una rutina y resolviendo problemas de manera tradicional (Sternberg, 1999).

Sin embargo, las tendencias pueden y suelen cambiar con el tiempo, dependiendo ello del grado de preferencia y especificidad de las tareas, así como de la mayor o menor seguridad que pueda conllevar la adaptación de las personas a un tipo u otro de entornos (Rojo, 1997).

3.3. La Teoría de Ausubel

Para Serrano y Troche (2003), la Teoría de Ausubel presenta las siguientes características:

La idea central de Ausubel se refiere a que el aprendizaje se inserta en esquemas de conocimiento ya existentes. Cuando mayor es el grado de organización, claridad y estabilidad del nuevo conocimiento, más fácilmente se acomodará y mejor será retenido merced a los puntos de referencia y afianzamiento de los alumnos.

Considera que, la tarea del docente consiste en programar, organizar y llevar una secuencia de los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, el aprendizaje memorístico o repetitivo. Será el docente quien, mediante sus estrategias de enseñanza y las formas de evaluar al alumno, le convenza de que, se requiere y acepta su participación activa, de la manifestación de su propio aprendizaje. Por tanto, es responsabilidad de este, seleccionar el contenido adecuado la forma de favorecer el aprendizaje, mediante estrategias de aprendizaje receptivo (conferencias, lecturas, visitas a museos o exposiciones, películas) o actividades de descubrimiento. Le corresponde organizar las condiciones del aprendizaje, de acuerdo al tema a abordar y a las características de los alumnos.

La labor del docente es un elemento esencial, pero no suficiente. Además, está la participación del alumno. Lo primero es una disposición para el aprendizaje. Es necesario que el alumno esté interesado en el tema y sienta gusto por aprender. Luego, deberá activar las condiciones para asimilar los significados, relacionando los nuevos con los ya adquiridos, esto lo propicia el profesor y lo cristaliza el alumno. Es así como el aprendizaje receptivo o por descubrimiento, al contar con la participación activa del

alumno, logra ser significativo. En este sentido, entran en interacción la naturaleza cognoscitiva del alumno y su participación activa para aprender.

Según Ausubel, se debe evitar en el estudiante el aprendizaje repetitivo memorístico, esto es, según la clasificación de los estilos de pensamiento de Sternberg, debemos en lo posible evitar que nuestros estudiantes aprendan con la predominancia de los estilos ejecutivo y conservador, esto es muy recomendable. Por otro lado, la disposición para el aprendizaje y el interés del estudiante está relacionado con el nivel de satisfacción que tenga el mismo con la materia de estudio.

3.4. La Teoría de Rogers

La propuesta teórica de Rogers viene dada en una reforma en la educación mostrándonos un modelo de enseñanza centrada en los educandos; es decir, en sus intereses y no en programas propuestos con temáticas irrelevantes para ellos, al igual que intenta poner en práctica un ambiente cálido entre el facilitador y el educando donde exista empatía para lograr un aprendizaje significativo.

“El constructivismo es una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (Bruning; Schraw y Ronning, 1995).

El constructivismo pone énfasis en el contexto social en el cual se desenvuelve los individuos y la manera de la adquisición de sus conocimientos, distinguiéndose de las teorías conductistas del aprendizaje que señalan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene mucha influencia el medio sobre el sujeto y de las explicaciones cognoscitivas (por ejemplo, las del procesamiento de información) que colocan el lugar del aprendizaje en la mente y prestan poca atención al contexto en que ocurre.

Según Geary (1995), citado por Schunk (1997), un supuesto básico del constructivismo es que los individuos son participantes activos y que deben construir el conocimiento. Para entender verdaderamente el material, los estudiantes deben redescubrir ellos mismos los principios básicos. Los constructivistas difieren en el grado al que adscriben esta función a los estudiantes. Algunos creen que las estructuras mentales reflejan la realidad, mientras que otros piensan que no hay ninguna realidad fuera del mundo mental del individuo. También discrepan en qué tanto contribuyen a la construcción del conocimiento los intercambios con maestros, compañeros, padres y otros.

Desde el punto de vista del constructivismo, los maestros no enseñan en el sentido tradicional de pararse frente a la clase e impartir conocimientos, sino que acuden a materiales con los que los alumnos se comprometen activamente mediante manipulación e interacción social. Las actividades insisten en la observación, el acopio de datos, la generación y la prueba de hipótesis, y el trabajo cooperativo. El grupo visita lugares fuera del aula y los maestros elaboran los programas planeando juntos. Por último, los estudiantes aprenden a ser más autorregulados y a plantearse metas para asumir un papel más activo en su propio aprendizaje, supervisar y evaluar su progreso y a explorar sus intereses de modo que superen los requerimientos básicos (Schunk, 1997).

Según la Teoría de Rogers, uno de los representantes del constructivismo, el estudiante debe crear su propio conocimiento, esto es, deben ser creativos, por lo que, según Sternberg, para que nuestros estudiantes sean creativos debemos propiciar que desarrollen tres estilos de pensamiento: legislativo, judicial y global. Por otro lado, por la forma de auto-organizar sus pensamientos implican según Sternberg, desarrollar en nuestros estudiantes los estilos: monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico.

3.5. La creatividad de Rogers y su relación con los estilos de pensamiento

Los estilos de pensamiento son los modos o maneras de pensar, las formas preferidas en que las personas utilizan sus capacidades intelectuales de que dispone.

Según la clasificación de Sternberg, en su teoría del autogobierno mental, existen 13 estilos de pensamiento y estos definen los enfoques como se abordan los problemas y existiendo algunos que fomentan más que otros el desarrollo de la creatividad en nuestros estudiantes; por ejemplo, los estilos legislativos y judiciales.

Conocer los estilos de pensamiento de los estudiantes resulta importante en la medida en que podamos identificar cuál es el que más elementos aporta al desarrollo de la creatividad, iniciativa, cuál se debe incorporar a la tarea docente para maximizar el rendimiento académico de los mismos. En el caso de la creatividad, el estilo legislativo es el que se debe practicar más dentro de las aulas, los docentes deben conocer y aplicar las acciones que caracterizan a este estilo de pensamiento.

Existen otros estilos de pensamiento definidos por Sternberg que tienen que ver con la forma de organizar las ideas por parte de los individuos, estos estilos son: monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico. Estas diversas maneras de organizar el pensamiento son las más comunes. El estilo monárquico es el que más características posee para una enseñanza con creatividad.

Frecuentemente en las aulas universitarias se plantean problemas a los estudiantes que ahogan el ejercicio y desarrollo de procesos intelectuales creativos y el estilo legislativo de expresión de la inteligencia. Una de las causas posibles de este problema, es que, todavía en las aulas universitarias se tiene profesores cuyo estilo de enseñanza está enmarcado dentro del conductismo, donde el docente es el dueño y amo absoluto de la verdad, su trabajo está enfocado en la enseñanza más no en el aprendizaje.

También en la escuela con frecuencia se estimula y gratifica el estilo ejecutivo en el que el estudiante hace al pie de la letra de lo que dice el profesor. Además, el énfasis en problemas convergentes bien definidos favorece también el desarrollo del estilo local y conservativo (López y Martín, 2010).

En definitiva, Sternberg y Lubart (1991) destacaron tres estilos característicos de las personas creativas: Legislativo, que implica guiarse por sus propias reglas, procedimientos o ideas (inventores, descubridores); Global- Local, ya que ambos pueden ser beneficiosos para la creatividad, dependiendo del tipo de tarea; y progresivo, con tendencia a orientarse a lo nuevo, al cambio y la innovación.

3.6. El papel del estudiante

El rol que desempeña el estudiante en la praxis educativa juega un papel importante en el aprendizaje de los mismos, al respecto Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2005), manifiestan que:

En el nuevo modelo de enseñanza (enseñanza centrada en el aprendizaje), el estudiante pasa a construir de forma activa y autónoma su propio conocimiento basándose en la información que el docente le proporciona directamente o bien que él mismo busca y encuentra orientado por el profesor, por otros compañeros o siguiendo su propio criterio. Es decir, es el estudiante el que marca su propio ritmo de estudio. Lo cual implica un esfuerzo por parte del estudiante para aprender a aprender de forma diferente a la tradicional, ya que no solo es importante qué se aprende, sino cómo se aprende.

Por otra parte, el estudiante debe participar de forma más activa en el aula, especialmente si está lo suficientemente tutorizado por el profesor. De esta manera, aumenta la motivación del estudiante y se contribuye a generar conciencia de pertenencia a un colectivo.

Además, el estudiante está en condiciones de compartir información y conocimiento con el resto de compañeros. De forma que se fomenta, asimismo, el trabajo en equipo o cooperativo y aumenta la interacción entre todos los miembros de la comunidad virtual universitaria: de los profesores con los estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí, e incluso con la propia institución universitaria.

Finalmente, debe señalarse que el estudiante no solo será capaz de asimilar contenidos, sino que desarrollará una serie de capacidades durante su formación universitaria, que le serán de mucha utilidad en su futura actividad profesional.

3.7. La satisfacción estudiantil

La satisfacción del estudiante, entendiéndose ésta como una valoración cognitiva y personal que efectúa el estudiante con respecto a la manera de desarrollar el docente su asignatura, con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, de la forma de evaluar del docente, así como con las instalaciones y el equipamiento, etc., será considerada como una variable importante para medir la calidad de la enseñanza.

La satisfacción del estudiante es referida como elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas involucradas en el proceso educativo (Zas, 2002).

Al respecto sobre la satisfacción del estudiante Zas (2002), sostiene que: “La satisfacción del usuario, empleado, estudiante constituyen un indicador de calidad”. Estableciendo además que: “La satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia

en el sujeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación”.

La satisfacción es un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado.

Al respecto Flores (2005) manifiesta que:

Para lograr la satisfacción, como algo sentido en un sujeto, debe haber al menos una intención en otro sujeto de realizar una acción determinada que provoque resultado, el cual será valorado como positivo o no. La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional, estando ésta relacionada con el rigor de los cursos, con las interacciones con su profesor y los otros estudiantes, con la justicia con que se le evalúa, etc., así como con las instalaciones y equipamiento que apoyan dichas interacciones.

3.8. Dimensiones de la satisfacción.

A continuación, se muestra algunas de las clasificaciones, que son muchas, de las dimensiones de la satisfacción, tal como lo manifiesta Muñoz (2012): “Existen muchas clasificaciones acerca de las dimensiones de la satisfacción”.

3.8.1. Según Betz; Klingensmith & Meene (1970), el College Student Satisfaction Questionnaire (CSSQ) es un instrumento que fue usado para medir seis dimensiones de satisfacción del alumno universitario: (a) políticas y procedimientos, que señalan las actividades del alumno, como la elección de sillas, el uso de tiempos libres y las oportunidades para influir en las decisiones que afectan su bienestar, (b) condiciones de trabajo, condiciones físicas de la vida universitaria del alumno, tales como el confort y limpieza de los

dormitorios, (c) compensación, la cuantía de esfuerzo necesario relativo a los resultados académicos y el efecto de las exigencias en la realización de sus otras necesidades y metas, (d) calidad de enseñanza, diversas condiciones académicas relacionadas con el desarrollo intelectual y vocacional, como competencia del cuerpo docente incluyendo consejeros, y suficiencia de los requisitos curriculares, métodos de enseñanza y trabajos, (e) vida social, oportunidades de llegar a metas socialmente relevantes como participar en actividades del campus y (f) reconocimiento, actitudes y comportamiento del cuerpo docente y alumnos indicando la aceptación del alumno como un individuo respetable.

3.8.2. La Universidad Politécnica de Madrid (UPM, s.f.), realizó una encuesta para medir el índice de satisfacción del alumno. Las dimensiones utilizadas para el estudio fueron: (a) organización de la enseñanza, instalaciones e infraestructura para el proceso formativo, (b) plan de estudios y su estructura, (c) acceso y atención al alumnado y (d) proceso de enseñanza aprendizaje.

3.8.3. Castillo (1996), reporta las siguientes seis dimensiones para abordar el grado de satisfacción de los estudiantes que son fundamentales en la relación con la universidad: (a) administración y organización: preinscripciones, horarios, cupos en materias y matrículas, entre otros; (b) aspectos académicos: orientación de la currícula, preparación y calidad de los profesores, metodología de los cursos, sistemas de evaluación, consejería y nivel académico de la universidad, entre otros; (c) servicios de soporte a la educación: servicios de biblioteca, equipos de computación, recursos audiovisuales e instalaciones de los laboratorios, entre otros; (d) planta física: salones de clase, salas de estudio, parqueaderos, aseo del campus y seguridad, entre otros; (e) bienestar de los estudiantes: recreación y deportes, actividades culturales, servicios médicos,

cafeterías y librerías y (f) relaciones con el medio externo: intercambios estudiantiles, práctica empresarial y relaciones con otras universidades, entre otros.

- 3.8.4. Periañez (1999), midió la satisfacción estudiantil considerando las siguientes dimensiones: labor de profesores (claro en explicaciones, resuelve dudas, clases bien preparadas, trato amable a alumnos); planeación docente de la asignatura (facilitación de la revisión de exámenes); centro y titulación (limpieza en instalaciones, iluminación de aulas, mobiliario y dotación de aulas, relativo a biblioteca, labor personal no docente); funcionamiento de servicio universitario supracentro (precio matrícula, mecanismos de representación estudiantil).
- 3.8.5. Hernández (2002), identifica 12 dimensiones para medir la satisfacción del estudiante: prestigio y reputación de la institución, clima institucional, vida y bienestar estudiantil, apoyo y disponibilidad de servicios académicos, financiamiento de estudios, servicios de oficinas, seguridad y protección, horario de servicios, biblioteca y librería, recursos instruccionales, asesoría académica y efectividad instruccional. “Las dimensiones de satisfacción propuestas en la literatura se centran tanto en el aspecto docente como en los servicios periféricos o complementarios que pueden ofertar las universidades, como serían los servicios de biblioteca, de alojamiento, financieros y sanitarios” (Alves y Raposo, 2005).
- 3.8.6. La Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIP, 2004) realizó un estudio donde midió la satisfacción del estudiante por medio de un cuestionario con 60 reactivos. Los 60 reactivos se agruparon en siete clases o dimensiones: facultad, oferta académica, procesos relacionados a la matrícula, instalaciones físicas,

servicios estudiantiles de apoyo académico, clima universitario y servicios estudiantiles complementarios.

3.8.7. La Universidad Central de Bayamón en Puerto Rico (UCBP, 2005) realizó un estudio de satisfacción estudiantil, donde evaluó el nivel de satisfacción en 16 áreas o dimensiones: disponibilidad y actitud del personal de cafetería, accesibilidad y horario de servicio de cafetería, pastoral universitaria, misa, sacramentos y reuniones grupales en pastoral universitaria, tesorería, servicio de transcripción de crédito, trámite de entrega de cheques a estudiantes, ambiente físico de la institución, áreas verdes de esparcimiento y recreación, registraduría, ubicación para el empleo, preparación académica, admisiones, trámite de solicitudes de admisión y servicio proceso de convalidaciones.

3.8.8. La Universidad de Colima (2005), administró a los estudiantes una encuesta de satisfacción que contenía las siguientes dimensiones: enseñanza, habilidades de aprendizaje, organización académica, actividades culturales y deportivas e infraestructura y servicios universitarios.

Para la elaboración del cuestionario del nivel satisfacción del estudiante de la UNC en el año académico 2016, se ha creído conveniente considerar solo tres dimensiones: satisfacción con sus profesores, satisfacción con sus materias y satisfacción con la infraestructura y servicios académicos, dimensiones que coinciden en su mayoría con las consideradas por Periañez (1999),

3.9. Importancia de la satisfacción del cliente

“Un consumidor de servicios educativos antiguo y satisfecho es la clave para atraer a nuevos alumnos y merece ser el foco de más investigación” (Hampton, 1993).

“Las instituciones reconocen que los alumnos satisfechos no sólo continúan hasta finalizar su formación sino también actúan como embajadores de buena voluntad y actúan como personal de reclutamiento” (Boulding, Staeling, Kalra y Zeithaml, 1993).

Flores (2003) menciona que: “La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional”.

Gento y Vivas (2003) señalan que: “La importancia de la satisfacción en los estudiantes radica en que ésta tiene un impacto positivo sobre la motivación, los índices de retención y el rendimiento estudiantil”.

Según Gento (2002): “La satisfacción de los estudiantes es el componente más importante para la determinación de la calidad”.

Para Woodruff y Gardial (1996): “La satisfacción de los clientes es importante, fundamentalmente porque ésta ha sido una estrategia clave para ganar una ventaja competitiva”.

“La satisfacción contribuye en mejorar los resultados financieros de un negocio, una institución o una compañía” (Ittner y Larcker, 1998).

“La satisfacción de los estudiantes ha sido identificada como uno de los factores que contribuyen significativamente a la retención y fidelización de los alumnos en las escuelas universitarias” (Wince y Borden, 1995).

Chadwick y Ward (1987) entienden que: “La importancia de la satisfacción del consumidor fue ya reconocida por la mayoría de las industrias y servicios privados, pudiendo las escuelas y universidades encontrar conceptos paralelos para potencial aplicación en su realidad”.

“Si por alguna razón los alumnos insatisfechos no pudieran encontrar alternativas, serán seguramente portadores de una mala imagen de sus escuelas a otros potenciales estudiantes” (Wince y Borden, 1995).

La razón de medir la satisfacción de los estudiantes, radica en el hecho de que son ellos el factor principal y garantía de la existencia y mantenimiento de las organizaciones educativas.

“Los estudiantes son los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla” (Gento y Vivas, 2003).

“Los estudiantes satisfechos pueden atraer a nuevos alumnos por la comunicación oral positiva y el regreso de ellos mismos a la universidad para tomar nuevos cursos” (Clinton y Schertzer, 2004).

4. Definición de términos básicos

4.1. Estilo de pensamiento

Este término es usado no solo por Sternberg, sino también por otros autores como por ejemplo Herrmann (1996) conocido por su investigación en psicología de las organizaciones, es considerado el "Padre de la técnica de preferencias cerebrales".

Según este autor, el estilo de pensamiento es la manera particular de cada individuo de percibir al mundo, pensar, crear y aprender. Según él, hay una íntima relación entre la dominancia cerebral y las preferencias de estilo de pensamiento, lo que impacta aquello en *qué* ponemos atención y el *cómo* y el *qué* aprendemos mejor. Cada uno de los cuatro cuadrantes o centros cerebrales, en el modelo del cerebro total de Herrmann, está asociado con diferentes funciones especializadas de pensamiento o con diferentes estilos de pensamiento.

Para otros autores, como, por ejemplo, Sternberg (1997), el término *estilo de pensamiento* significa nada más y nada menos que la manera preferida de pensar que tiene cada individuo. No es una habilidad, sino la manera preferida de expresar o usar una o más habilidades. “Estos estilos, están incluidos en lo que Sternberg denomina la teoría del autogobierno mental, entendido como las diferentes pautas que una persona puede utilizar para organizarse o gobernarse a sí misma” (Rojas, Salas y Jiménez, 2006).

4.2. Estilo de aprendizaje

Las peculiaridades diferentes, que tienen cierto grado de persistencia y permanencia en el tiempo, se denominan estilos. Así como cada uno tiene su propio estilo para andar, vestirse, hablar, distribuir su tiempo libre, organizar su ambiente, etc., así también cada uno de nosotros tiene su propia manera de aprender, de enfrentar una situación de aprendizaje. Ahora bien, cuando interactuamos con un objeto, una persona, una información, una situación, cuando vivimos una experiencia, realizamos diversas funciones básicas; primero, por ejemplo, captamos la situación, luego nos ponemos a pensar en ella, adoptamos con respecto a ella una posición de aceptación o de rechazo, y, por último, nos decidimos a actuar. El estilo se relaciona, pues, con el conocer (¿cómo sé yo?), con el pensar (¿cómo pienso?), con el afecto (¿cómo siento y reacciono?) y con la conducta (¿cómo actúo?). Una primera aproximación al concepto de Salas (1995), sería, pues, qué estilo de aprendizaje es la manera muy particular o peculiar que tiene una persona para abordar una tarea de aprendizaje.

4.3. Estilo cognitivo

Para Saturnino (1999), citado por Vélez (2013), el estilo cognitivo es: “Una estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo

prevalente de percibir el medio, procesar la información, pensar o resolver problemas, aprender o actuar".

4.4. Pensamiento

Existen muchas definiciones del constructo pensamiento. De esas muchas definiciones que podrían darse, algunas de ellas lo consideran como una actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo, o como lo que ocurre en la experiencia cuando un organismo se enfrenta a un problema, lo conoce y lo resuelve. Podríamos también definirlo como la facultad, acción y efecto de pensar.

El pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo con intervención de los mecanismos de memoria, atención, procesos de comprensión, aprendizaje, etc. Es una experiencia interna e intrasubjetiva.

El pensamiento tiene una serie de características particulares, que lo diferencian de otros procesos, como, por ejemplo, que no necesita de la presencia de las cosas para que estas existan, pero la más importante es su función de resolver problemas y razonar.

Existen diferentes formas de pensamiento, entre algunos de ellos podemos mencionar: creativo, crítico, convergente, divergente, inductivo, deductivo, etc.

4.5. Deslinde conceptual entre estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento

Durante las primeras décadas de investigación de los estilos (1950-1960), ésta se enfocó hacia la cognición, es decir, a la forma de percibir, adquirir conocimiento, formar ideas y pensar. A partir de la siguiente década, se produce un cambio importante en la investigación sobre el aprendizaje, el interés por conocer como aprenden los estudiantes observando sus preferencias individuales en contextos determinados; los estilos como variables individuales que influyen en la capacidad de su aprendizaje no se relacionan

con las aptitudes sino con la forma personal en que cada individuo gusta de utilizar sus habilidades (Valadez, 2009).

Para Hervás y Hernández (2004), citado por Valadez (2009), en los años ochenta el estilo de aprendizaje era concebido como: “La suma de elementos cognitivos, afectivos y ambientales que influyen en la percepción, interacción y respuesta en diferentes contextos educativos”.

Cuando se pone atención hacia los factores ambientales se llega al estudio de los estilos desde una perspectiva más incluyente de lo social, es decir, la socialización de los estilos, postura que Robert Sternberg desarrolla, denominándolos estilos de pensamiento y que lo define como una manera de pensar, una forma preferida de emplear las aptitudes que el individuo posee. Con esa teoría Sternberg trata de integrar tanto los aspectos cognitivos, de personalidad y los del aprendizaje, teoría que según Valadez (2009), no es del todo comprendida como la integradora de estos tres aspectos.

Como podemos notar los estilos de aprendizaje viene a ser la suma en forma independiente de los elementos cognitivos, afectivos y ambientales que influyen en el aprendizaje de una tarea educativa, mientras que los estilos de pensamiento es la teoría que trata de socializar estos tres elementos. Para el entender el investigador, los estilos de pensamiento y estilos de aprendizaje se diferencian en la forma en que se concibe el concepto de estilo y que además el estilo de aprendizaje como su mismo nombre lo dice es la manera de aprender una tarea y el estilo de pensamiento es la forma o manera de pensar en cualquier situación de la vida cotidiana.

4.6. Rendimiento académico

El rendimiento académico es el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje en función de los objetivos previstos, en el periodo de tiempo. El resultado se expresa en una calificación cuantitativa o cualitativa.

Para Pita y Corengia (2005), citado en Gómez, Oviedo y Martínez (2011), el rendimiento académico universitario es:

Un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente. El rendimiento se expresa en una calificación, cuantitativa y cualitativa, una nota, que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de unos objetivos preestablecidos.

4.7. Satisfacción estudiantil

Palacios y Vivas (2003) consideran que: “La satisfacción estudiantil como la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas”.

El término satisfacción procede del latín, y significa “bastante (satis) hacer (facere)” es decir, está relacionado con un sentimiento de estar saciado

Colmenares y Saavedra (2007) concuerdan que: “La satisfacción de los clientes es una medida a corto plazo, específica de las transacciones”.

Para Mejías y Martínez (2007): “La satisfacción estudiantil es el nivel del estado de ánimo que poseen los estudiantes con respecto a su institución, como resultado de la percepción que poseen con respecto al cumplimiento de sus necesidades, expectativas y requisitos”.

Para Barraza y Martínez (2010), la satisfacción es:

El resultado de un proceso valorativo. Es cuando un alumno expresa estar satisfecho o no con respecto a algún aspecto o servicio que le brinda la institución; está emitiendo un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación. Importancia de la satisfacción del cliente

“Un consumidor de servicios educativos antiguo y satisfecho es la clave para atraer a nuevos alumnos y merece ser el foco de más investigación” (Hampton, 1993).

“Las instituciones reconocen que los alumnos satisfechos no sólo continúan hasta finalizar su formación sino también actúan como embajadores de buena voluntad y actúan como personal de reclutamiento” (Boulding, Staeling, Kalra y Zeithaml, 1993).

Flores (2003) menciona que: “La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional”.

Palacios y Vivas (2003) señalan que: “La importancia de la satisfacción en los estudiantes radica en que ésta tiene un impacto positivo sobre la motivación, los índices de retención y el rendimiento estudiantil”.

Según Palacios (2002), la satisfacción de los estudiantes es: “El componente más importante para la determinación de la calidad”. También Wince y Borden (1995) afirman que: “La satisfacción de los estudiantes ha sido identificada como uno de los

factores que contribuyen significativamente a la retención y fidelización de los alumnos en las escuelas universitarias”.

Chadwick y Ward (1987) entienden que: “La importancia de la satisfacción del consumidor fue ya reconocida por la mayoría de las industrias y servicios privados, pudiendo las escuelas y universidades encontrar conceptos paralelos para potencial aplicación en su realidad”.

“Si por alguna razón los alumnos insatisfechos no pudieran encontrar alternativas, serán seguramente portadores de una mala imagen de sus escuelas a otros potenciales estudiantes” (Wince y Borden, 1995).

Para Gento y Vivas (2003), cuando se trata de justificar la razón de medir la satisfacción de los estudiantes manifiestan que:

La razón de medir la satisfacción de los estudiantes, radica en el hecho de que son ellos el factor principal y garantía de la existencia y mantenimiento de las organizaciones educativas. Los estudiantes son los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla.

“Los estudiantes satisfechos pueden atraer a nuevos alumnos por la comunicación oral positiva y el regreso de ellos mismos a la universidad para tomar nuevos cursos” (Clinton y Schertzer, 2004).

Al respecto, Alves y Raposo (2005), manifiestan que:

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

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

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

1. Caracterización y contextualización de la investigación.

1.1. Descripción del perfil de la institución educativa o red educativa.

El presente trabajo de investigación se realizó en la provincia y ciudad de Cajamarca, específicamente en la Universidad Nacional de Cajamarca- Perú.

1.2. Breve reseña histórica de la UNC

El 13 de febrero del año 1962 se promulga la Ley N° 14015, por la que se crea la Universidad Técnica de Cajamarca y el 14 de julio del mismo año inicia su funcionamiento, con una planificación de seis Escuelas, Medicina Rural, Agronomía, Medicina Veterinaria, Pedagogía, Minería y Metalurgia, Economía y Organización de Empresas; en nuestros días cuenta con otra estructura normativa, fundamentándose en la formación académica, investigación y proyección social; con diez facultades, Educación, Ingeniería , Ciencias Agrícolas y Forestales, Ciencias de la Salud , Ciencias Económicas, Contables y Administrativas, Ciencias Sociales, Ciencias Veterinarias, Zootecnia, Medicina Humana y Derecho y Ciencias Políticas. La universidad cuenta actualmente con 4 sub-Sedes en distintas provincias de la Región: Jaén, Bambamarca, Celendín y Cajabamba.

Desde el año 2016 a la fecha ejerce el Rectorado el Dr. Angelmiro Montoya Mestanza.

2. Hipótesis de investigación

En el presente trabajo se consideró la siguiente hipótesis de investigación:

2.1. Existen relaciones estadísticamente significativas entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción estudiantil y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016.

Subhipótesis:

2.2. Existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las medianas de las variables: estilos de pensamiento, nivel de satisfacción estudiantil y rendimiento académico, de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016, según el módulo de procedencia.

3. Variables de investigación

3.1.1. Estilos de pensamiento de los estudiantes.

3.1.2. Satisfacción del estudiante.

3.1.3. Rendimiento académico del estudiante.

3.2. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Estilos de pensamiento.	Manera preferida de pensar que tiene cada individuo, una forma preferida de emplear las aptitudes que el individuo posee. No es una habilidad, sino la manera preferida de expresar o usar una o más habilidades (Sternberg, 1997).	<p>Funciones del Pensamiento.</p> <p>Formas del pensamiento</p> <p>Niveles del pensamiento</p>	<p>Ejecutivo Les gusta resolver los problemas siguiendo ciertas reglas e instrucciones. Ítems: 8, 11, 12, 31 y 39.</p> <p>Legislativo Cuando resuelven los problemas, utiliza sus ideas y estrategias para resolverlo. Ítems: 5, 10, 14, 32 y 49.</p> <p>Judicial Les gustan las situaciones en las que puede analizar, comparar y evaluar diferentes formas de hacer las cosas. Ítems: 20, 23, 42, 51 y 57.</p> <p>Monárquico Cuando toman decisiones tienen la tendencia de ver solo un factor principal y se concentran en una tarea antes de comenzar otra. Ítems: 2, 43, 50, 54 y 60.</p> <p>Jerárquico Cuando realizan sus tareas tienen un orden a seguir. Ítems: 4, 19, 25, 33, y 56.</p> <p>Oligárquico Cuando empiezan una tarea les da igual empezar por cualquiera de sus aspectos y hacen varias cosas a la vez. Ítems: 27, 29, 30, 52 y 59.</p> <p>Anárquico Cambian de tareas muy fácilmente y les gusta abordar todo tipo de problemas. Ítems: 16, 21, 35, 40 y 47.</p> <p>Global Cuando realizan sus tareas les interesa más los aspectos generales que los detalles. Ítems: 7, 18, 38, 48 y 61.</p> <p>Local Le gustan los problemas en los que necesita prestar más atención a los detalles.</p>	Encuesta	Cuestionario

		<p>Ámbito del pensamiento</p> <p>Tendencias del pensamiento</p>	<p>Ítems: 1, 6, 24, 44 y 62.</p> <p>Interno Les gusta trabajar solo en sus tareas y prefiere las situaciones en las que puede poner en práctica sus propias ideas. Ítems: 9, 15, 37, 55 y 63.</p> <p>Externo Les gusta trabajar sus tareas compartiendo sus ideas con sus compañeros y cambiar impresiones con otras personas. Ítems: 3, 17, 34, 41 y 46.</p> <p>Liberales Les gusta resolver los problemas de forma diferente para mejorar su forma de trabajar. Ítems: 45, 53, 58, 64 y 65.</p> <p>Conservadores Les gustan los problemas en los que puede seguir reglas fijas o procesos preestablecidos. Ítems: 13, 22, 26, 28 y 36.</p>		
VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Satisfacción.	La satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación. La satisfacción es un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado (Zas, 2002).	<p>Satisfacción con sus profesores.</p> <p>Satisfacción con sus materias.</p> <p>Satisfacción con la infraestructura y servicios universitarios.</p>	<p>Preparación y calidad de los profesores, metodología de enseñanza y empatía.</p> <p>Compatibilidad de lo programado con lo ejecutado, evaluaciones de acuerdo con los objetivos de sus asignaturas.</p> <p>Salones de clase y salas de estudio adecuado, instalaciones deportivas, servicios de biblioteca, equipos de computación, recursos audiovisuales e instalaciones de los laboratorios.</p>	Encuesta	Cuestionario

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Rendimiento Académico	El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. (Garbanzo, 2007).	Rendimiento académico promedio en las asignaturas matriculadas en el semestre académico 2016-II	Muy bueno: 18-20 Bueno: 14-17 Regular: 11-13 Deficiente: 0-10	Análisis Documental.	Registro de asistencia y evaluación del estudiante. Actas de notas.

4. Población y muestra

Se consideró como población a todos los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Cajamarca, durante el año académico 2016 y que según el Reglamento General de Admisión para el año 2016, aprobado en Consejo Universitario, fueron de 1 215 estudiantes.

Para calcular el tamaño de la muestra se empleó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{E^2 (N-1) + \sigma^2 \cdot P \cdot Q}$$

Donde:

n , es el número de elementos de la muestra a determinar.

σ , es el nivel de confianza elegido.

P , posibilidad del dato de ser seleccionado.

Q , posibilidad del dato de no ser seleccionado.

E , es el error de estimación admitido.

N , es el número de elementos de la población objeto de estudio.

Para el presente trabajo se considerará un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

Reemplazando datos en la fórmula dada arriba, tenemos:

$$n = \frac{1,96^2 \times 50 \times 50 \times 1215}{5^2(1215-1) + 1,96^2 \times 50 \times 50} = 292,05$$

Para la obtención de la muestra se aplicó el muestreo probabilístico estratificado

tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 01

Composición de la población y muestra.

E.A.P.	POBLACIÓN	MUESTRA
Ing. Civil	80	19
Ing. de Sistemas	45	11
Ing. Geológica	50	12
Ing. Hidráulica	40	10
Ing. de Minas	40	10
Economía	40	10
Administración	40	10
Contabilidad	80	19
Total, Módulo A	415	101
Biología Biotecnología	25	6
Enfermería	45	11
Obstetricia	50	12
Medicina Humana	43	10
Medicina Veterinaria	60	14
Total, Módulo B	223	53
Derecho	40	10
Sociología	49	12
Turismo y Hotelería	48	11
Educación: CC. Naturales, Química y Biología	50	12
Educación: Educación Primaria	50	12
Educación: Inglés	50	12
Educación: Lenguaje y Literatura	50	12
Educación: Matemática e Informática	50	12
Total, Módulo C	387	93
Agronomía	50	12
Ingeniería Forestal	30	7
Ingeniería en Industrias Alimentarias	50	12
Ingeniería Zootecnista	60	14
Total, Módulo D	190	45
Total	1215	292

Fuente: Datos obtenidos de la Oficina general de Admisión.

5. Unidad de análisis

Para los fines de la investigación, se consideró como unidad de análisis a los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Cajamarca durante el año académico 2016.

6. Métodos de investigación

Los métodos y procedimientos empleados en el estudio son: razonamiento lógico-deductivo, análisis, síntesis, abstracción y concreción.

7. Tipo de investigación

El tipo de investigación del presente trabajo es Correlacional, pues se persigue medir el grado de relación o asociación que existe entre dos variables, esto es, haremos un estudio correlacional bivariante de las variables estudiadas en el presente trabajo.

Sobre los trabajos de investigación correlacionales Hernández, Fernández y Baptista (2014) manifiestan que:

Los estudios correlacionales tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables.

8. Diseño de la investigación

El diseño de investigación es no experimental pues no se realizó ninguna manipulación de las variables.

Al respecto Hernández *et al.*, (2014) manifiestan que:

En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Por la forma de la recolección de la información diremos que es un diseño de campo y de acuerdo a la perspectiva temporal diremos que el diseño es transversal.

“Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede” (Hernández *et al.*, 2014).

Con respecto a la amplitud y organización de los datos, diremos que fue un estudio multivariable. Por lo tanto, se puede decir que el diseño de investigación del presente estudio fue: no experimental de corte transversal, multivariable.

9. Técnica e instrumentos de recolección de datos

En el estudio participaron estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016. El total de alumnos ingresantes fue de 1215, los cuales están distribuidos en cuatro módulos: A, B, C y D, criterios que son definidos por la Oficina General de Admisión de la UNC.

Para la recolección de los datos, con la finalidad de determinar los estilos de pensamiento de los estudiantes, se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento fue el cuestionario de Sternberg- Wagner, Forma corta, que consta de 65 afirmaciones, el cual se muestra en el anexo 01. Los estudiantes respondieron según una Escala Likert que van del 1 al 7. Se escribió 1, si la afirmación no encaja en lo absoluto, es decir, si

nunca hace las cosas así. Se escribió 7 si la afirmación encaja totalmente, es decir, si siempre hace las cosas así. Se utilizó valores intermedios para indicar que la afirmación encaja en grado variable. Estas afirmaciones se refieren a los diferentes aspectos asociados a las preferencias individuales por la ejecución de tareas, el desarrollo de proyectos y procesos mentales, y además incluye la medición de los 13 estilos de pensamiento definidos por Sternberg en su teoría del autogobierno mental.

Escala de satisfacción

Se confeccionó una escala adicional, que se muestra en el anexo 02 del presente trabajo, para medir la satisfacción del estudiante, centrada en tres dimensiones: enseñanza recibida por sus docentes, programación de sus asignaturas e infraestructura y servicios universitarios. La validez de contenido de este cuestionario fue a través de juicios de expertos, los cuales se presentan en el anexo 03, y para determinar la consistencia del instrumento de medición calculamos el coeficiente de Alfa de Cronbach, que se usa para medir la confiabilidad del tipo de consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados.

Rendimiento Académico

El rendimiento académico promedio de cada estudiante ingresante a la UNC en el año académico 2016 fue obtenido de la Oficina General de Registro de Notas de la UNC y fue calculado de las notas promocionales obtenidas por los estudiantes en cada una de sus asignaturas matriculados en el semestre académico 2016 II. Se empleó esta medida ya que es la que mejor refleja en forma numérica esta variable.

10. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

Después de haber administrado los cuestionarios, la información obtenida fue codificada e introducida en una matriz para su posterior análisis estadístico. Todos los análisis fueron llevados a cabo utilizando los programas estadísticos: SPSS para Windows versión 23 y Minitab versión 17.

Las estadísticas descriptivas usadas son: tabla de distribución de frecuencias de promedios, gráficos de intervalos, varianzas total, comunalidades y análisis factorial.

Para contrastar la hipótesis de investigación, realizamos un análisis de correlaciones bivariantes de Pearson entre las variables de estudio. El criterio de análisis para los índices de correlación de Pearson se realizó según Bisquerra (2004). Seguidamente se procedió a realizar la técnica del análisis factorial para determinar los factores más importantes de este estudio.

Para determinar si la prueba de análisis factorial es adecuada se llevaron a cabo la prueba de medida de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. También fueron calculados las tablas de comunalidades, varianzas total explicada, matriz de componentes y matriz de componentes rotados.

Para contrastar la subhipótesis se realizó con la ayuda del software estadístico SPSS para Windows versión 23, una prueba no paramétrica para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las variables en estudio. Las pruebas no paramétricas no requieren asumir normalidad de la población y que en su mayoría se basan en el ordenamiento de los datos. El parámetro que se usa para hacer las pruebas estadísticas es la Mediana y no la Media. Al respecto Hernández *et al.*, (2014) sostienen que: “La mayoría de estos análisis no requieren de presupuestos acerca de la forma de la distribución poblacional. Aceptan distribuciones no normales (distribuciones “libres”)”.

Luego, con la ayuda del Minitab versión 17 realizamos una gráfica de intervalos y así poder observar, en dónde existan, estas diferencias entre grupos.

11. Validez y confiabilidad

Con respecto al cuestionario de Sternberg- Wagner, Forma corta, que consta de 65 afirmaciones, este ha sido validado en el Perú por Escurra *et al.*, (2000), en su trabajo de investigación “Estilos de Pensamiento en estudiantes de la UNMSM”, concluyendo que dicho cuestionario, tiene validez de contenido, de constructo y permite obtener puntajes confiables. La Validez de Contenido la realizaron mediante el criterio de diez jueces y los ítems evaluados alcanzaron coeficientes V de Aiken significativos, por lo cual podemos concluir que dicho cuestionario presenta validez de contenido. Para determinar la validez de constructo realizaron una prueba de análisis de factores concluyendo que el cuestionario Sternberg- Wagner, Forma corta tiene una estructura que es afectada por nuestro contexto socio cultural, notándose además que existen dos factores que son más estables como es el caso del Ámbito y el Nivel de los estilos de pensamiento, por lo que concluye que el cuestionario presenta Validez de Constructo. Para determinar la confiabilidad del cuestionario realizaron la prueba de alfa de Crombach, obteniendo el coeficiente alfa generalizado de $\alpha = 0,89$.

Para la validez de contenido del cuestionario de Satisfacción estudiantil, se realizó a través de tres juicios de expertos, los cuales se presentan en el anexo 03 del presente trabajo. Se aplicó este cuestionario a un grupo piloto de treinta estudiantes de la UNC y se determinó la confiabilidad del mismo con la prueba de Alfa de Cronbach, calculada con la ayuda del software estadístico SPSS versión 23, arrojándonos un valor de $\alpha = 0,943$, tal como se muestra en el anexo 04.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS

4.1. Con respecto al objetivo específico 1: determinar los estilos de pensamiento que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, presentamos la siguiente tabla:

Tabla 02

Estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016.

Módulos	N	Eje	Leg	Jud	Mon	Jer	Oli	Ana	Glob	Loc	Int	Ext	Lib	Con
A	112	4,7	5,1	4,8	4,6	4,9	4,1	4,7	4,2	4,5	4,2	4,8	4,9	4,4
B	57	4,6	5	4,7	4,4	4,7	4,1	4,5	3,9	4,4	3,8	4,8	4,7	4,2
C	94	4,8	5,1	4,8	4,7	4,9	4,2	4,8	4,3	4,5	4,2	4,8	4,9	4,5
D	53	4,8	4,8	4,6	4,6	4,7	4	4,5	4,1	4,4	3,9	4,7	4,5	4,3
Prom.		4,7	5	4,7	4,6	4,8	4,1	4,6	4,1	4,5	4,0	4,8	4,8	4,4

Fuente: Encuesta de estilos de pensamiento aplicada a los estudiantes de la muestra.

LEYENDA

Eje.: Ejecutivo Leg.: Legislativo Jud.: Judicial Mon.: Monárquico Jer.: Jerárquico Olí.: Oligárquico
Ana.: Anárquico Glo.: Global Loc.: Local Int.: Interno Ext.: Externo Lib.: Liberal
Con.: Conservador

En la tabla 02, se aprecia que el estilo de pensamiento predominante de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016, es el estilo legislativo de la dimensión funciones del pensamiento con un promedio de 5,0 puntos, seguido de los estilos de pensamiento: jerárquico de la dimensión funciones del pensamiento, externo de la dimensión alcances del pensamiento y liberal de la dimensión tendencias del pensamiento con un promedio de 4,8 puntos. Por otro lado, los estilos de pensamiento menos valorados son, oligárquico de la dimensión formas del pensamiento y global de la dimensión niveles del pensamiento con un promedio de 4,1 puntos y el estilo interno de la dimensión alcances del pensamiento con un promedio de 4,0 puntos.

4.2. Con respecto al objetivo específico 2: Medir el nivel de satisfacción que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, presentamos la siguiente tabla:

Tabla 03

Nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016.

Satisfacción Estudiantil	N	Promedio
Grupo A	112	4,4
Grupo B	57	4,0
Grupo C	94	4,5
Grupo D	53	4,3
Promedio		4,3

Fuente: Encuesta del nivel de satisfacción aplicada a los estudiantes de la muestra.

De la tabla 03, podemos manifestar que los alumnos que presentan niveles más altos de satisfacción son los del Módulo “C” con un promedio de 4,5 puntos, seguido de los estudiantes del Módulo “A” con un promedio de 4,4 puntos y los que presentan un nivel más bajo de satisfacción son los estudiantes del Módulo “B” con un promedio de 4,0 puntos.

También determinamos los valores promedio del nivel de satisfacción de cada ítem del cuestionario, cuyos resultados lo presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 04

Nivel de satisfacción estudiantil en cada ítem del cuestionario de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016.

Ítem	Promedio	Dimensión	Promedio de la Dimensión
01	4,4		
02	4,4		
03	4,7		
04	4,4		
05	4,6		
06	4,0		
07	3,9		
08	4,4		
09	4,5		
10	4,5		
11	3,8		
12	4,7		
13	3,9		
14	4,2		
15	4,7		
16	5,2		
17	4,7		
18	4,5		
19	4,7		
20	4,5		
21	4,7		
22	4,6		
23	4,8		
24	4,7	Satisfacción con sus profesores	4,43
25	4,3		
26	4,3		
27	4,4		
28	4,6		
29	4,4		
30	4,6		
31	4,5		
32	4,3	Satisfacción con sus asignaturas	4,43
33	3,5		
34	3,8		
35	3,7		
36	4,0		
37	4,1		
38	3,1		
39	3,7		
40	3,6	Satisfacción con la infraestructura y servicios	3,69

Fuente: Encuesta del nivel de satisfacción aplicada a los estudiantes de la muestra.

En la tabla 04 se aprecia que, en términos generales, los niveles promedios de satisfacción estudiantil se equiparan en las dimensiones: satisfacción con sus profesores y

satisfacción con sus asignaturas, sin embargo, el nivel de satisfacción promedio es menor en la dimensión infraestructura y servicios.

4.3. Con respecto al objetivo específico 3: Medir el nivel de rendimiento académico promedio de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, los resultados lo presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 05
Rendimiento académico estudiantil de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016.

Rendimiento Académico	N	Promedio
Módulo A	112	11,5
Módulo B	57	11,9
Módulo C	94	11,6
Módulo D	53	9,9
Promedio		11,2

Fuente: Récord de notas emitidas por la Oficina General de Notas de la UNC.

De la tabla 05 podemos afirmar que, los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016 que obtuvieron mayor rendimiento académico promedio en sus asignaturas cursadas en el semestre académico 2016-II, son los del Módulo “B”, con un promedio de 11,9 puntos y los que obtuvieron menor promedio son los estudiantes del Módulo “D”, con 9,9 puntos

4.4. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESTILOS DE PENSAMIENTO, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y NIVEL DE SATISFACCIÓN.

Para contrastar la hipótesis: Existen relaciones estadísticamente significativas entre estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, se realizó un estudio correlacional bivariado de las variables en estudio.

Es necesario manifestar que, para la variable estilo de pensamiento hemos tenido en cuenta la clasificación de Sternberg (1999), quien considera 5 dimensiones de los modos de pensar de las personas. Para la dimensión funciones del pensamiento se tiene los indicadores: ejecutivo, legislativo y judicial, para la dimensión formas del pensamiento se tiene los indicadores: monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico, para la dimensión niveles del pensamiento se tiene los indicadores: global y local, para la dimensión alcances del pensamiento se tiene los indicadores: interno y externo y para la dimensión tendencias del pensamiento se tienen los indicadores: liberal y conservador.

Después de someter los datos al software estadístico SPSS, versión 23, se obtuvo los siguientes resultados:

4.4.1. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES RENDIMIENTO ACADÉMICO Y NIVEL DE SATISFACCIÓN

Tabla 06

Relación entre las variables rendimiento académico y nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016

		Nivel de satisfacción
	Correlación de Pearson	0,052
Rendimiento Académico	Sig. (bilateral)	0,356
	N	316

Fuente: Récord de notas emitidas por la Oficina General de Notas de la UNC y encuesta de nivel de satisfacción.

De la tabla 06 apreciamos que no existe correlación estadísticamente significativa entre las variables rendimiento académico y nivel de satisfacción estudiantil pues su significancia es igual $0,356 > 0,05$.

4.4.2. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESTILO DE PENSAMIENTO Y NIVEL DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

Tabla 07

Relación entre las variables estilos de pensamiento y nivel de satisfacción estudiantil de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016

Estilos de pensamiento	Eje.	Leg.	Jud.	Mon.	Jer.	Oli.	Ana.	Glo.	Loc.	Int.	Ext.	Lib.	Con.
Correlación Pearson	,31*	,22*	,39*	,28*	,37*	,15*	,25*	,25*	,37*	,12*	,40*	,32*	,28*
Satisfacción	Sig. (bilateral)	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
N	316												

Fuente: Encuesta estilos de pensamiento y encuesta de nivel de satisfacción.

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

LEYENDA

Eje.: Ejecutivo Leg.: Legislativo Jud.: Judicial Mon.: Monárquico Jer.: Jerárquico Olí.: Oligárquico

Ana.: Anárquico Glo.: Global Loc.: Local Int.: Interno Ext.: Externo Lib.: Liberal

Con.: Conservador

Al relacionar las variables estilos de pensamiento y nivel de satisfacción estudiantil, de la tabla 07 se aprecia que la única correlación de nivel moderada es la que se da entre el estilo externo con el nivel de satisfacción, con el valor de $r = 0,40$, las demás correlaciones son de niveles bajas y muy bajas.

4.4.3. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES ESTILO DE PENSAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla 08

Relación entre las variables estilos de pensamiento y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016

Estilos de pensamiento		Eje.	Leg.	Jud.	Mon.	Jer.	Oli.	Ana.	Glo.	Loc.	Int.	Ext.	Lib.	Con.
Rendimiento Académico	Correlación de Pearson	,004	-,057	,11*	-,05	,1	-,11*	,08	-,00	,04	-,14*	,09	,02	-,08
	Sig. (bilateral)	,94	,31	,04	,38	,08	,04	,17	,99	,44	,01	,08	,61	,14
N		316												

Fuente: Encuesta estilos de pensamiento y récord de notas emitidas por la Oficina General de Notas de la UNC

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

LEYENDA

Eje.: Ejecutivo Leg.: Legislativo Jud.: Judicial Mon.: Monárquico Jer.: Jerárquico Olí.: Oligárquico

Ana.: Anárquico Glo.: Global Loc.: Local Int.: Interno Ext.: Externo Lib.: Liberal

Con.: Conservador

Al relacionar las variables estilos de pensamiento y rendimiento académico, de la tabla 08 se aprecia que las únicas correlaciones significativas son: rendimiento académico-estilo oligárquico con el valor de $r = - 0,112$; rendimiento académico-estilo interno con $r = - 0,142$ y rendimiento académico–estilo judicial con $r = 0,113$ y que según la clasificación de Bisquerra (2004), para la interpretación del coeficiente del índice de correlación, es muy bajo.

4.4.4. RELACIÓN ENTRE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE ESTILOS DE PENSAMIENTO

Tabla 09

Relación entre los indicadores de los estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016.

	Eje.	Leg.	Jud.	Mon.	Jer.	Oli.	Ana.	Glo.	Loc.	Int.	Ext.	Lib.	Con.
Eje.	r 1 Sig. N	0,446** .000 316	0,542** .000 316	0,451** .000 316	0,534** .000 316	0,205** .000 316	0,393** .000 316	0,432** .000 316	0,419** .000 316	0,382** .000 316	0,489** .000 316	0,394** .000 316	0,715** .000 316
Leg.	r 0,446** Sig. N	1 .000 316	0,584** .000 316	0,374** .000 316	0,529** .000 316	0,378** .000 316	0,500** .000 316	0,467** .000 316	0,533** .000 316	0,473** .000 316	0,446** .000 316	0,523** .000 316	0,409** .000 316
Jud.	r 0,542** Sig. N	0,584** .000 316	1 .000 316	0,424** .000 316	0,662** .000 316	0,313** .000 316	0,545** .000 316	0,522** .000 316	0,631** .000 316	0,410** .000 316	0,612** .000 316	0,594** .000 316	0,469** .000 316
Mon.	r 0,451** Sig. N	0,374** .000 316	0,424** .000 316	1 .000 316	0,379** .000 316	0,184** .001 316	0,354** .000 316	0,456** .000 316	0,329** .000 316	0,413** .000 316	0,358** .000 316	0,400** .000 316	0,418** .000 316
Jer.	r 0,534** Sig. N	0,529** .000 316	0,662** .000 316	0,379** .000 316	1 .000 316	0,171** .002 316	0,463** .000 316	0,514** .000 316	0,518** .000 316	0,442** .000 316	0,539** .000 316	0,578** .000 316	0,443** .000 316
Oli.	r 0,205** Sig. N	0,378** .000 316	0,313** .000 316	0,184** .001 316	0,171** .002 316	1 .000 316	0,332** .000 316	0,233** .000 316	0,305** .000 316	0,351** .000 316	0,281** .000 316	0,293** .000 316	0,268** .000 316
Ana.	r 0,393** Sig. N	0,500** .000 316	0,545** .000 316	0,354** .000 316	0,463** .000 316	0,332** .000 316	1 .000 316	0,398** .000 316	0,402** .000 316	0,392** .000 316	0,472** .000 316	0,470** .000 316	0,439** .000 316
Glo.	r 0,432** Sig. N	0,467** .000 316	0,522** .000 316	0,456** .000 316	0,514** .000 316	0,233** .000 316	0,398** .000 316	1 .000 316	0,424** .000 316	0,570** .000 316	0,411** .000 316	0,463** .000 316	0,409** .000 316
Loc.	r 0,419** Sig. N	0,533** .000 316	0,631** .000 316	0,329** .000 316	0,518** .000 316	0,305** .000 316	0,402** .000 316	0,424** .000 316	1 .000 316	0,383** .000 316	0,491** .000 316	0,532** .000 316	0,412** .000 316
Int.	r 0,382** Sig. N	0,473** .000 316	0,410** .000 316	0,413** .000 316	0,442** .000 316	0,351** .000 316	0,392** .000 316	0,570** .000 316	0,383** .000 316	1 .000 316	0,203** .000 316	0,428** .000 316	0,440** .000 316
Ext.	r 0,489** Sig. N	0,446** .000 316	0,612** .000 316	0,358** .000 316	0,539** .000 316	0,281** .000 316	0,472** .000 316	0,411** .000 316	0,491** .000 316	0,203** .000 316	1 .000 316	0,533** .000 316	0,387** .000 316
Lib.	r 0,394** Sig. N	0,523** .000 316	0,594** .000 316	0,400** .000 316	0,578** .000 316	0,293** .000 316	0,470** .000 316	0,463** .000 316	0,532** .000 316	0,428** .000 316	0,533** .000 316	1 .000 316	0,325** .000 316
Con.	r 0,715** Sig. N	0,409** .000 316	0,469** .000 316	0,418** .000 316	0,443** .000 316	0,268** .000 316	0,439** .000 316	0,409** .000 316	0,412** .000 316	0,440** .000 316	0,387** .000 316	0,325** .000 316	1 .000 316

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta estilos de pensamiento.

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

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

LEYENDA

Eje.: Ejecutivo Leg.: Legislativo Jud.: Judicial Mon.: Monárquico Jer.: Jerárquico Olí.: Oligárquico
 Ana.: Anárquico Glo.: Global Loc.: Local Int.: Interno Ext.: Externo Lib.: Liberal
 Con.: Conservador r: Coeficiente de correlación de Pearson

Como se aprecia en la tabla 09, los índices manifestados, estadísticamente significativos; según la clasificación de Bisquerra (2004), para el análisis del coeficiente de correlación de Pearson, son correlaciones altas, en cuatro de ellas: estilo ejecutivo-conservador con $r = 0,715$, judicial-jerárquico con $r = 0,662$, judicial-local con $r = 0,631$ y judicial-externo con $r = 0,612$.

Se manifestaron correlaciones moderadas con coeficientes que van desde el valor de $r = 0,402$, local-anárquico hasta $r = 0,594$, judicial-liberal; correlaciones bajas con coeficientes que van desde $r = 0,203$, externo-interno hasta $r = 0,4$, liberal-anárquico y correlaciones muy bajas que van desde $r = 0,171$, jerárquico-oligárquico hasta $r = 0,184$, monárquico-oligárquico.

4.5. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES O ANÁLISIS FACTORIAL

Para complementar el estudio se realizó la técnica de análisis de factores. Para Pardo y Ruiz (2002): “El análisis de factores es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables”.

Según Johnson (2000):

El análisis de componentes principales se emplea frecuentemente para crear nuevas variables que resuman toda la información de la que podría disponerse en las variables originales, al mismo tiempo manifiesta que también se usa para estudiar las relaciones que podrían existir entre las variables medidas en un conjunto de datos.

Para que el uso del análisis de factorial sea pertinente las variables deben estar correlacionadas, por lo que la revisión de la matriz de correlaciones, calculada a través de los datos obtenidos en la escala, constituye el primer paso para determinar la adecuación del uso de este análisis (Vicente y Oliva y Manera, 2003).

“Si las variables no están correlacionadas no se justifica su uso” (Johnson, 2000).

A continuación, se presenta los resultados procesados por el software estadístico SPSS versión 23:

4.5.1. Cálculo de la medida de Kaiser- Meyer- Olkin, para determinar si la técnica de análisis factorial es adecuada a los resultados obtenidos.

En la tabla 10, se aprecia que el valor de KMO arrojado es 0,879 considerado bueno, tomando en cuenta que para este índice son aceptables mayores a 0,5 (Pardo y Ruiz, 2002; Vicente y Oliva y Manera, 2003).

Este resultado nos confirma que es adecuado realizar la prueba de análisis factorial.

Tabla 10
Prueba del KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin		0,879
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2361,234
	gl	105
	Sig.	0,000

Fuente: Datos obtenidos de las encuestas estilos de pensamiento, nivel de satisfacción estudiantil y récord de notas.

4.5.2. La prueba de esfericidad de Bartlett, nos sirve para contrastar la hipótesis:

H0: La matriz de correlaciones es una matriz identidad, esto significa que, no existen correlaciones significativas entre las variables.

H1: La matriz de correlaciones no es una matriz identidad, esto significa que, en los datos si existe correlaciones significativas entre las variables.

De la tabla 10, también observamos que la prueba de esfericidad de Bartlett es $0,0 < 0,05$, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Lo que avala que la prueba es adecuada.

4.5.3. En la tabla 11 se presenta las comunalidades asignadas inicialmente a las variables (inicial) y las comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción).

La comunalidad de una variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Observando las comunalidades de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son las peores explicadas por el modelo.

De la tabla 11 se puede manifestar que el estilo oligárquico de la dimensión formas del pensamiento es el menos explicado, el modelo solo es capaz de reproducir el 17,6 % de su variabilidad original.

Tabla 11

Comunalidades

Variables	Puro		Reescalado	
	Inicial	Extracción	Inicial	Extracción
Ejecutivo	0,895	0,480	1,000	0,536
Legislativo	0,705	0,377	1,000	0,535
Judicial	0,814	0,557	1,000	0,685
Monárquico	1,351	,591	1,000	,437
Jerárquico	0,804	0,476	1,000	0,592
Oligárquico	0,802	0,176	1,000	0,219
Anárquico	0,922	0,439	1,000	0,477
Global	0,627	0,297	1,000	0,474
Local	0,629	0,303	1,000	0,482
Interno	0,810	0,381	1,000	0,471
Externo	1,000	0,527	1,000	0,527
Liberal	0,992	0,538	1,000	0,542
Conservador	0,937	0,466	1,000	0,497
Rendimiento	15,288	15,266	1,000	,999
Satisfacción	13,039	13,016	1,000	0,998

Fuente: Datos obtenidos de las encuestas estilos de pensamiento, nivel de satisfacción estudiantil y récord de notas.

Método de extracción: análisis de componentes principales

4.5.4. La tabla 12, de la varianza total explicada, muestra una columna de autovalores de la matriz de varianzas-covarianzas y del porcentaje de varianza que representa cada uno de ellos. Los autovalores expresan la cantidad de la varianza total que es explicada por cada factor. En esta tabla se muestran 3 autovalores mayores que 1, por lo que el procedimiento extrae 3 factores que consiguen explicar un 85,6 % de la varianza de los datos originales.

Tabla 12

Varianza total explicada

Componente puro	Sumas de extracción de cargas al						Sumas de rotación de cargas al		
	Autovalores iniciales ^a			cuadrado			cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	25,698	64,870	64,870	25,698	64,870	64,870	5,568	14,056	14,056
2	5,513	13,917	78,787	5,513	13,917	78,787	25,509	64,394	78,449
3	2,680	6,764	85,551	2,680	6,764	85,551	2,813	7,102	85,551
4	0,977	2,467	88,018						
5	0,795	2,007	90,025						
6	0,729	1,841	91,865						
7	0,636	1,606	93,471						
8	0,510	1,287	94,758						
9	0,393	0,992	95,750						
10	0,386	0,973	96,723						
11	0,315	0,796	97,519						
12	0,292	0,737	98,256						
13	0,253	0,640	98,896						
14	0,229	0,577	99,473						
15	0,209	0,527	100,000						

Fuente: Datos obtenidos de las encuestas estilos de pensamiento, nivel de satisfacción estudiantil y récord de notas.

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Al analizar una matriz de covarianzas, los autovalores iniciales son los mismos entre la solución re-escalada y pura.

4.5.5. La figura 1, de sedimentación, que en realidad es la gráfica del valor de los autovalores, representa los autovalores según su tamaño. De este gráfico podemos formarnos rápidamente la idea sobre si la cantidad de varianza asociada a cada uno de ellos es relevante para el análisis o si, por el contrario, se trata sólo de varianza residual. Los autovalores residuales se encuentran en la

parte derecha del gráfico, formando una planicie de poca inclinación.

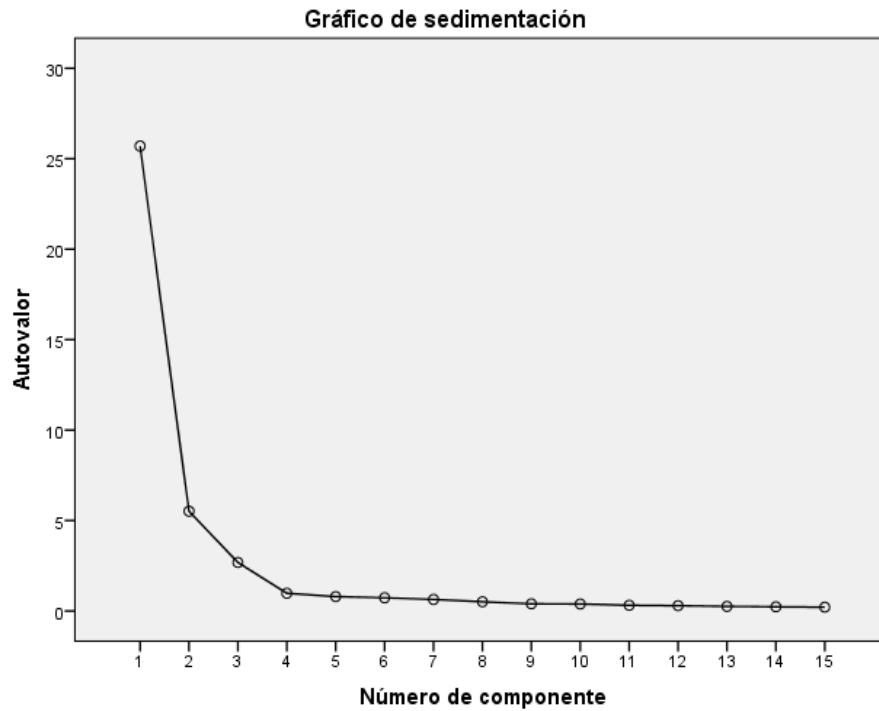


Figura 1. Gráfico de sedimentación.

Para este se debe considerar solo tres factores, pues son tres los autovalores que muestran una fuerte pendiente y explican la mayor parte de la varianza.

4.5.6. En la tabla 13 se muestra la matriz de componente, que es la solución factorial propiamente dicha. Contiene las correlaciones entre las variables originales y cada uno de los factores.

Tabla 13

Matriz de Componentes^a

	Puro			Reescalado		
	Componente			Componente		
	1	2	3	1	2	3
Ejecutivo	0,016	0,680	0,131	0,017	0,719	0,138
Legislativo	0,082	0,583	0,173	0,098	0,695	0,206
Judicial	0,075	0,742	-0,016	0,083	0,823	-0,018
Monárquico	0,085	0,732	0,218	0,073	0,630	0,188
Jerárquico	0,080	0,685	-0,016	0,089	0,764	-0,017
Oligárquico	0,055	0,361	0,205	0,062	0,404	0,229
Anárquico	0,094	0,655	0,037	0,098	0,682	0,038
Global	0,090	0,527	0,107	0,113	0,666	0,135
Local	0,055	0,548	0,024	0,069	0,690	0,030
Interno	0,133	0,521	0,303	0,148	0,579	0,336
Externo	0,012	0,724	-0,053	0,012	0,724	-0,053
Liberal	0,109	0,723	0,062	0,109	0,725	0,062
Conservador	0,053	0,641	0,227	0,055	0,662	0,235
Rendimiento	-3,746	0,437	-1,020	-0,958	0,112	-0,261
Satisfacción	3,403	0,310	-1,157	0,942	0,086	-0,320

Fuente: Datos obtenidos de las encuestas estilos de pensamiento, nivel de satisfacción estudiantil y récord de notas.

a. Tres componentes extraídos.

4.5.7. En la tabla 14 se muestra la matriz de componentes rotados que nos indican el número de factores y qué dimensiones conforman cada factor.

Tabla 14
Matriz de componentes rotados^a

	Puro			Reescalado		
	Componente			Componente		
	1	2	3	1	2	3
Ejecutivo	0,675	-0,032	0,153	0,714	-0,034	0,161
Legislativo	0,580	0,036	0,197	0,691	0,043	0,235
Judicial	0,746	0,034	0,013	0,827	0,038	0,014
Monárquico	0,728	0,028	0,247	0,626	0,024	0,212
Jerárquico	0,688	0,042	0,012	0,768	0,047	0,013
Oligárquico	0,356	0,020	0,220	0,398	0,022	0,245
Anárquico	0,657	0,055	0,064	0,685	0,057	0,067
Global	0,527	0,052	0,130	0,665	0,066	0,164
Local	0,549	0,022	0,045	0,691	0,028	0,057
Interno	0,517	0,081	0,328	0,574	0,090	0,365
Externo	0,725	-0,025	-0,029	0,725	-0,025	-0,029
Liberal	0,725	0,063	0,092	0,728	0,064	0,093
Conservador	0,635	0,000	0,251	0,656	0,000	0,259
Rendimiento	0,271	-3,680	-1,285	0,069	-0,941	-0,329
Satisfacción	0,534	3,456	-,887	0,1480	0,957	-0,246

Fuente: Datos obtenidos de las encuestas estilos de pensamiento, nivel de satisfacción estudiantil y récord de notas.

Matriz de componentes rotados. Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en cuatro iteraciones.

4.6. PRUEBA NO PARAMÉTRICA PARA ESTABLECER DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS, DE LAS VARIABLES EN ESTUDIO, SEGÚN MÓDULO DE PROCEDENCIA.

Para contrastar la hipótesis: Existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las medias de las variables: estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico, de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, según el módulo de

procedencia, procedimos a calcular el test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov ($n > 30$) de las variables en estudio.

Fue suficiente calcular este Test en el Módulo “A”, y de la tabla 15, apreciamos que existen estilos de pensamiento cuyos puntajes no se adecuan a una distribución normal, por ejemplo, la dimensión funciones del pensamiento, en su indicador estilo legislativo cuya significancia es $0,014 < 0.05$.

Tabla 15

Test de bondad de ajuste a la curva normal- Módulo "A"

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Ejecutivo	0,079	112	0,084	0,986	112	0,288
Legislativo	0,096	112	0,014	0,986	112	0,321
Judicial	0,084	112	0,048	0,983	112	0,172
Monárquico	0,069	112	0,200*	0,989	112	0,514
Jerárquico	0,082	112	0,060	0,987	112	0,367
Oligárquico	0,091	112	0,023	0,982	112	0,124
Anárquico	0,127	112	0,000	0,734	112	0,000
Global	0,091	112	0,024	0,976	112	0,042
Local	0,114	112	0,001	0,979	112	0,077
Interno	0,096	112	0,013	0,986	112	0,291
Externo	0,071	112	0,200*	0,987	112	0,342
Liberal	0,078	112	0,091	0,983	112	0,165
Conservador	0,080	112	0,073	0,989	112	0,473
Rendimiento	0,070	112	0,200*	0,967	112	0,007
Satisfacción	0,069	112	0,200*	0,987	112	0,374

Fuente: Datos obtenidos de las encuestas estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y récord de notas.

* Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Como los valores de significancia de los estilos de pensamiento: legislativo, judicial, oligárquico, anárquico, global, local e interno, de los estudiantes del Módulo “A”, no se ajustan a una distribución normal ($\text{sig.} < 0,05$), se procedió a realizar la prueba no paramétrica para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas de las variables en estudio, en los Módulos: “A”, “B”, “C” y “D”, pero ya no con respecto a sus medias sino más bien con respecto a sus medianas.

Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 16

Prueba no paramétrica para contrastación de subhipótesis

Orden	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de ejecutivo son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,181	Conserva la hipótesis nula
2	Las medianas de legislativo son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,439	Conserva la hipótesis nula
3	Las medianas de judicial son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,198	Conserva la hipótesis nula
4	Las medianas de monárquico son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,168	Conserva la hipótesis nula
5	Las medianas de jerárquico son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,142	Conserva la hipótesis nula
6	Las medianas de oligárquico son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,417	Conserva la hipótesis nula
7	Las medianas de anárquico son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,328	Conserva la hipótesis nula
8	Las medianas de global son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,004	Rechaza la hipótesis nula

9	Las medianas de local son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,548	Conserva la hipótesis nula
10	Las medianas de interno son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,259	Conserva la hipótesis nula
11	Las medianas de externo son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,678	Conserva la hipótesis nula
12	Las medianas de liberal son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,101	Conserva la hipótesis nula
13	Las medianas de conservador son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,0904	Conserva la hipótesis nula
14	Las medianas de rendimiento son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,004	Rechaza la hipótesis nula
15	Las medianas de satisfacción son las mismas entre las categorías de grupo	Prueba de la mediana para muestras independientes	0,003	Rechaza la hipótesis nula

Fuente: Datos obtenidos de las encuestas de estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y récord de notas.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es de 0,005.

La primera diferencia estadísticamente significativa se muestra en el estilo de pensamiento global, de la variable estilo de pensamiento.

La segunda diferencia estadísticamente significativa se muestra en la variable rendimiento académico.

La tercera diferencia estadísticamente significativa se muestra en la variable satisfacción estudiantil.

Para determinar en qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas en las variables antes mencionadas se realizaron gráficos de intervalos con la ayuda del software estadístico Minitab versión 17.

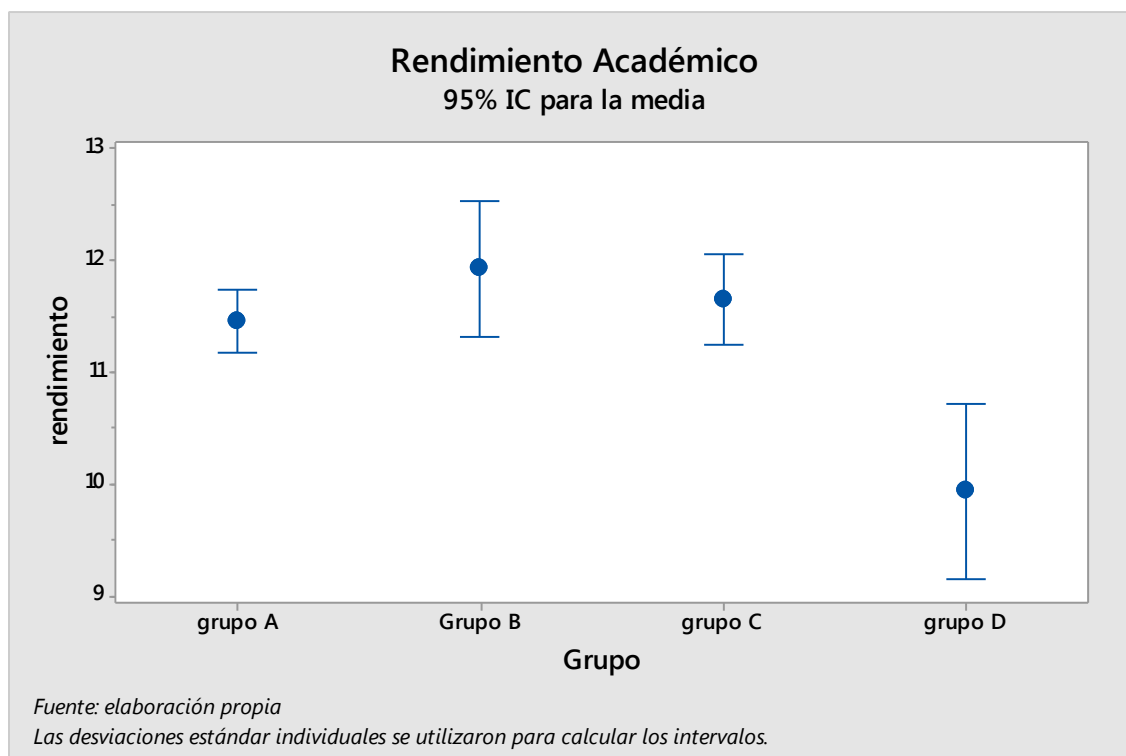


Figura 2. Gráfica de intervalos para el nivel de rendimiento estudiantil

De la figura 2, apreciamos que los estudiantes del Módulo “B” se diferencian significativamente de los demás grupos en el tema de rendimiento académico y que los estudiantes del Módulo “D” son los que presentan menor rendimiento académico promedio.

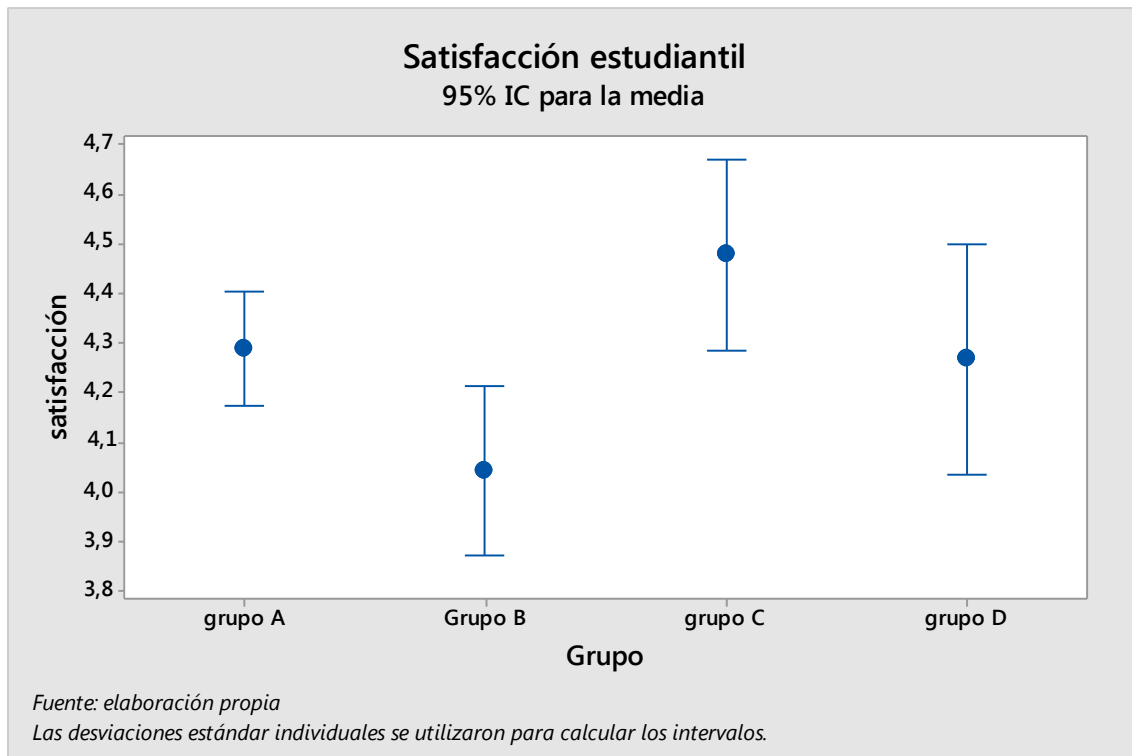


Figura 03. Gráfica de intervalos para el nivel de satisfacción estudiantil

De la figura 3, correspondiente a la variable satisfacción, observamos que los estudiantes que tienen un mayor nivel de satisfacción son los pertenecientes al Módulo “C” y los menos satisfechos son los estudiantes del Módulo “B”.

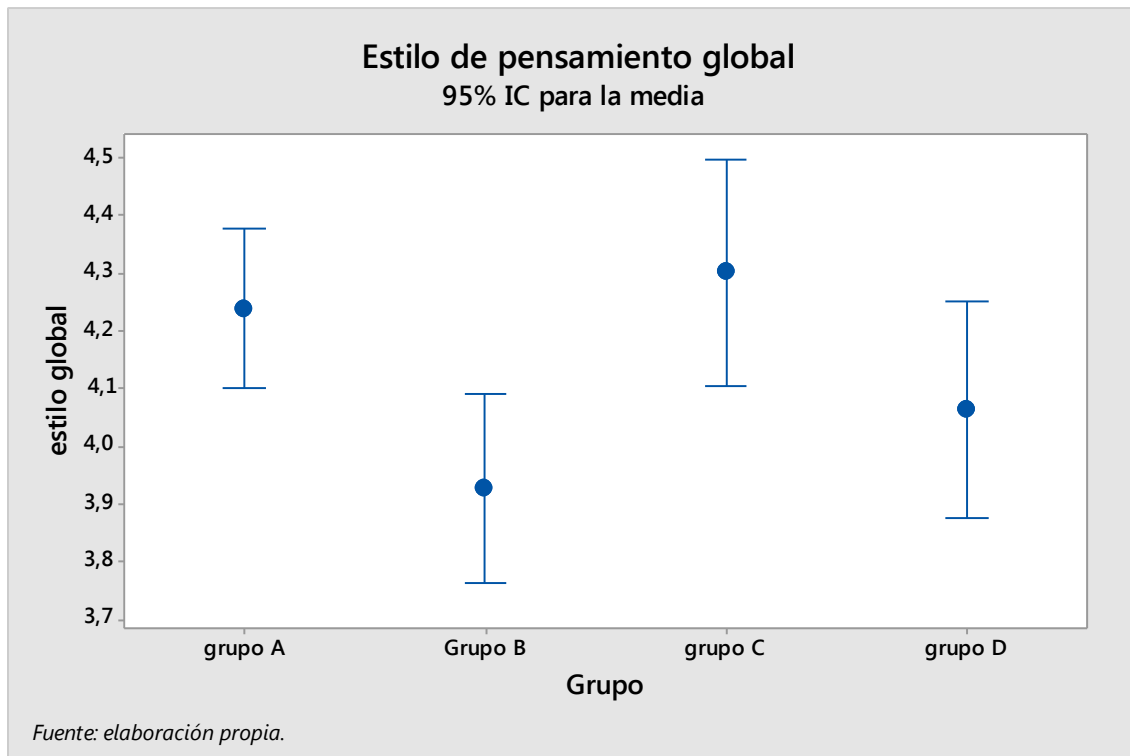


Figura 4. Gráfica de intervalos para el estilo de pensamiento global

Con respecto a la dimensión niveles del pensamiento en su indicador estilo de pensamiento global, de la figura 4 podemos manifestar que cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje se practica el estilo de pensamiento global son los estudiantes del Módulo “C” los que se diferencian significativamente de los demás grupos, siendo los estudiantes del Módulo “B” los que lo practican en menor magnitud.

DISCUSIÓN

En cuanto al primer objetivo: *Determinar los estilos de pensamiento que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016*, los resultados de la tabla 02, muestran que el estilo con mayor puntuación es el legislativo, seguidos de los estilos jerárquico, externo y liberal y los estilos con menos puntuación son: interno, oligárquico y global. Este resultado concuerda con los encontrados por Caycho (2010), en su estudio descriptivo comparativo, llegando a la conclusión que: “Los estilos de pensamiento mejor valorados son: legislativo, externo y liberal, mientras que los estilos menos valorados son: oligárquico, interno y conservador”, pero que concuerdan parcialmente con los resultados obtenidos por Escurra *et al.*, (2000), en su trabajo: “Estilos de pensamiento en estudiantes de la U.N.M.S.M.”, quienes concluyen que: “Existe un mayor predominio de los estilos ligados a la función judicial, el alcance externo y el estilo jerárquico de pensamiento, en tanto que existe un menor predominio de los estilos oligárquicos, el nivel global y la inclinación conservadora”.

Tener estudiantes con un estilo de pensamiento legislativo es una característica positiva en ellos, ya que los nuevos enfoques de la enseñanza del siglo XXI hacen sus esfuerzos por formar estudiantes creativos, diseñando sus pensamientos con la finalidad de formar profesionales que sean actores en la solución de los problemas que se presentan en el contexto social; características que presentan los estudiantes con estilo de pensamiento legislativo, tal como lo manifiesta Sternberg (2009), “Los estudiantes con estilo de pensamiento legislativo son aquellas a las que les gusta hacer las cosas a su manera”. En este sentido, los estudiantes legislativos son personas que tienden a crear fórmulas y planear soluciones a los problemas, prefieren más formular leyes que seguir las establecidas y ponen en tela de juicio las normas y suposiciones antes que aceptarlas. A estas personas les gusta hacer las cosas a su manera y establecer sus propias reglas.

Por lo general prefieren actividades creativas, constructivas y de planeamiento, como elaborar proyectos, fundar nuevas empresas o instituciones entre otras.

Los estilos de pensamiento que fomentan más que otros el desarrollo de la creatividad en nuestros estudiantes es: legislativo y judicial, cualidades que nuestros estudiantes lo tienen y sería conveniente preparar nuestras sesiones de aprendizaje centradas en explotar estos estilos de pensamiento, implementando métodos de enseñanza que vayan en paralelo con las formas de pensar de los mismos.

Al respecto, Rogers, citado por Serrano y Troche (2003), manifiestan que: Solamente en un contexto interpersonal en el cual el aprendizaje sea facilitado surgirán verdaderos estudiantes, creativos y operativos, una clase de individuos que sean capaces de vivir en un equilibrio siempre cambiante entre aquello que actualmente es conocido y los fluidos, movedizos y mutables problemas de los hechos del futuro.

Para complementar, tenemos los resultados de Fuentes *et al.* (2009) quienes concluyen que: “Los estudiantes que son instruidos con una metodología más centrada en el estudiante, que se correspondería con el estilo legislativo y judicial, tienen mejor rendimiento académico y un mejor nivel de satisfacción” y los resultados obtenidos por Gutierrez—Braojos *et al.* (2013) quienes concluyen que: “Los estilos de pensamiento judicial y legislativo, contribuyen de manera positiva y directamente al uso de estrategias metacognitivas e indirecta y positivamente a la creatividad; las estrategias metacognitivas contribuyen de manera directa y positivamente a la creatividad”.

Sin embargo, no encontraron una relación directa entre los estilos de pensamiento y la creatividad.

Con respecto al objetivo específico 2: *Medir el nivel de satisfacción que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016*, se aprecia en la tabla 03 que los alumnos que presentan un nivel de satisfacción mayor son los del Módulo “C” (Derecho, Sociología, Turismo y Hotelería y Educación) y los que presentan un menor nivel de satisfacción son los estudiantes del Módulo “B” (Biología y Biotecnología, Enfermería, Obstetricia, Medicina Humana y Medicina Veterinaria).

Es necesario manifestar que para la variable satisfacción estudiantil se consideraron tres dimensiones: i) preparación y calidad de los profesores, metodología de enseñanza y empatía, compatibilidad de lo programado con lo ejecutado, ii) evaluaciones de acuerdo con los objetivos de sus asignaturas y iii) salones de clase y salas de estudio adecuado, instalaciones deportivas, servicios de biblioteca, equipos de computación, recursos audiovisuales e instalaciones de los laboratorios.

Por otro lado, se obtuvo que los estudiantes en forma general presentan un menor nivel de satisfacción en la dimensión: infraestructura y servicios, este resultado era de esperar pues, para los que trabajan en esta Casa Superior de Estudios conocen de la realidad de las condiciones en que se encuentran los laboratorios, servicios de biblioteca, equipos de cómputo, instalaciones de los laboratorios y de las aulas en la Casa Superior de Estudios. Como se aprecia en la tabla 04, es el indicador: adecuado funcionamiento de los servicios de cómputo, el que obtuvo menor promedio de nivel de satisfacción (3,1) de una escala de Likert que van de uno a siete puntos.

Por ello si se desea brindar una educación de calidad, para que, con ello tener alumnos con mayor nivel de satisfacción, se debe ofrecer mejoras en la infraestructura y servicios que se brindan, tal como lo exige la SUNEDU en ítem III de las condiciones

básicas de calidad: infraestructura y equipamiento adecuado al cumplimiento de sus funciones (aulas, bibliotecas, laboratorios, entre otros).

Al respecto Zas (2002), manifiesta que:

La satisfacción del estudiante es referida como elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas involucradas en el proceso educativo.

Con respecto al objetivo específico 3: *Medir el nivel de rendimiento académico promedio de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016*, de la tabla 05, se aprecia que el promedio de los estudiantes es de 11,2 puntos, que transmutada con una calificación cualitativa podemos decir que es regular. Esto significa que los estudiantes están en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual necesita de reforzamientos o acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. Sin embargo, los alumnos con mayor nivel de rendimiento académico son los estudiantes del Módulo “B” (Biología y Biotecnología, Enfermería, Obstetricia, Medicina Humana y Medicina Veterinaria), con un promedio de 11, 9 puntos, que transmutada con una calificación cualitativa podemos decir que es regular; mientras que los estudiantes que obtuvieron un menor nivel de rendimiento fueron los del Módulo “D” (Agronomía, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Industrias alimentarias e Ingeniería Zootecnista), con un promedio de 9,9 puntos, que transmutada con una calificación cualitativa es de un nivel deficiente, esto significa que los estudiantes tienen problemas en el logro de los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos y necesita mayor tiempo de reforzamiento o acompañamiento e intervención del docente de acuerdo a su ritmo y estilo de pensamiento.

Estos resultados coinciden en parte con Rodríguez (2008), quien obtuvo que: El promedio ponderado de los estudiantes del VII ciclo de la Universidad Nacional de Cajamarca fue de 12,13 y los estudiantes que obtuvieron mejor promedio (12,52) fueron los estudiantes de salud y que el promedio ponderado de los estudiantes de ingeniería fue de 11,48.

Haciendo una comparación con el trabajo de investigación, fueron los estudiantes del Módulo “B”, que incluyen a los estudiantes de Ciencias de la Salud, quienes obtuvieron mejor promedio ponderado (11,9) y el promedio ponderado de los estudiantes del Módulo “A” fue de 11,5 que incluyen a los estudiantes de Ciencias de la Ingeniería.

En relación al predictor: *Existen relaciones estadísticamente significativas entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016*, se presentan los siguientes resultados:

Al relacionar las variables rendimiento académico y nivel de satisfacción estudiantil, de la tabla 06 podemos afirmar que no existe correlación estadísticamente significativa entre estas variables; este resultado concuerda con Recio y Cabero (2005), quienes: “No encontraron ninguna relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento o la satisfacción de los alumnos”.

En cuanto a la relación entre las variables nivel de satisfacción estudiantil y estilos de pensamiento, de la tabla 07 podemos manifestar que existe correlación de carácter moderada entre el estilo externo y la variable satisfacción ($r = 0,404$). Este resultado podría interpretarse de la manera siguiente: si el nivel de satisfacción de los estudiantes mejora, también mejorará, moderadamente, el trabajo en equipo, o, dicho

de otra manera, si se mejora el trabajo en equipo, el nivel de satisfacción de los estudiantes también mejorará moderadamente. Los demás índices de correlaciones entre las variables nivel de satisfacción y estilos de pensamiento son de carácter baja y muy bajas.

Los índices de correlaciones bivariadas encontradas entre las variables estilos de pensamiento y rendimiento académico son de carácter muy baja. Este resultado concuerda con Belén *et al.* (2009) quienes concluyen que: “Si bien los estilos de pensamiento explican significativamente parte de la varianza del rendimiento académico, ésta sólo está sobre el 10%”.

Resultados similares han sido obtenidos por Higgins (2013), citado por Castejón (2014), quien revisa los efectos de los trabajos que analizan la influencia que tiene la adaptación de la enseñanza a los estilos de pensamiento de los estudiantes, sobre su rendimiento académico, concluyendo que: “Desafortunadamente la extensa investigación realizada en esta área ha fallado en encontrar una relación consistente entre la equiparación de los estilos individuales de pensamiento y los métodos de enseñanza que lleven a un mejor aprendizaje”.

Castejón (2014), manifiesta que: “Los estilos de pensamiento no están directamente relacionados con el rendimiento académico, no hay estilos mejores que otros, sino que dependiendo del estilo se rinde más o menos en unas y otras situaciones o entre una u otras tareas”.

En suma, Castejón (2014), sostiene que:

Se necesita adaptar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes. Pero esta adaptación no puede consistir en ofrecer un tratamiento individual acorde con

las características intelectuales de cada estudiante, sino en diseñar y desarrollar ambientes ricos de aprendizaje en los que se ofrezcan diferentes procedimientos de enseñanza y evaluación, acordes con la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

De lo expuesto anteriormente, se puede decir que el índice de correlación entre las variables en estudio es de muy baja magnitud. Estos resultados concuerdan con Rodríguez (2008), que en su tesis doctoral: “Estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Nacional de Cajamarca”, concluye que: “La relación entre las variables estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico es de baja magnitud, lo que indica una correlación positiva leve o débil”, afirmando finalmente que los resultados indican que el rendimiento académico de los alumnos no se relaciona significativamente con los estilos de aprendizaje y la autoestima. No obstante, estos resultados no concuerdan con los obtenidos por Sternberg *et al.* (1999) quienes concluyen que: “La variable estilos intelectuales muestra relaciones significativas con el rendimiento medio y con el rendimiento en cada una de las áreas consideradas”.

Existen también otras investigaciones que concluyen que:

El rendimiento está explicado por los estilos de pensamiento legislativo, judicial y liberal, pues ellos implican que el estudiante mantenga el interés por crear sus propios procedimientos para resolver problemas o situaciones inusuales, así como de valorar las intenciones y los significados contenidos en los textos, más que simplemente dar fe de la existencia de tales conocimientos, (por ejemplo, Grigorenko y Sternberg, 1997; Sternberg y Grigorenko, 1993; Zhang, 2004).

Cuando relacionamos los estilos de pensamiento de nuestros estudiantes, de la tabla 09 se aprecia que solo se dan correlaciones altas, en cuatro de ellas: ejecutivo-conservador con $r = 0,715$, judicial-jerárquico con $r = 0,662$, judicial-local con $r = 0,631$ y judicial-externo con $r = 0,612$. Estos resultados indican que sólo se dieron correlaciones altas en los indicadores de la variable estilos de pensamiento, no existiendo correlaciones altas entre las variables en estudio.

Los estudiantes con un estilo ejecutivo son aquellas que tienden a seguir las reglas y a manejar problemas estructurados y planteados de antemano, prefieren completar las estructuras ya existentes en vez de crearlas ellos mismos. Tienden a realizar actividades en las que se les especifica lo que deben y como lo deben hacer prefieren que se le diga lo que tienen que hacer y cómo hacerlo (Sternberg, 1977).

“Los estudiantes ejecutivos prefieren trabajar con tareas que tengan instrucciones y estructuras claras. Las profesiones que escogen este estilo son los abogados, la policía, los constructores, los cirujanos, los militares, los gerentes” (Miranda, 1996).

Los estudiantes con un estilo Conservador, tratan de evitar el cambio y buscan antiguas formas de hacer las cosas. Les gusta seguir procedimientos establecidos y reglas ya existentes, minimizan el cambio, evitan situaciones ambiguas siempre que sea posible y se ciñen a situaciones familiares en el trabajo y en la vida y en el trabajo. Se sienten mejor en ambientes estructurados y relativamente predecibles, y cuando ésta estructura no existe intentan crearla. Prefieren seguir reglas fijas y métodos utilizados anteriormente, disfrutan siguiendo una rutina y resolviendo problemas de manera tradicional (Sternberg, 1999).

De lo expuesto anteriormente, se puede decir que los estilos de pensamiento ejecutivo y conservador tienen características muy similares y en el abordaje de los problemas siguen reglas preestablecidas, por lo que también suele llamárseles reproductivos.

Para Rosário *et al.* (2005):

Las personas con un estilo intelectual reproductivo (principalmente con un estilo ejecutivo y conservador) prefieren, antes que crear, seguir los planes desarrollados por otros, prefieren trabajar sobre problemas o tareas estructurados, tienden a elegir tareas con estructuras claras en las que ellos solo tengan la responsabilidad de llenarlas de contenido y se interesan por actividades ya definidas como resolver problemas aplicando reglas, impartir clases basadas en ideas de otros. Hacen lo que se les dice y de buen grado. Estas personas tienden a minimizar los cambios en su proceder habitual y en sus vidas, evitan las tareas o situaciones ambiguas y prefieren la familiaridad tanto en sus vidas como en el trabajo. En el ámbito académico, los estudiantes con este tipo de estilo de autogobierno predominantemente conservador se encuentran motivados hacia tareas o problemas cuya resolución se ajusta a reglas estrictas (teoremas, leyes, algoritmos, etc.), nada ambiguos y prefieren que se les aporte instrucciones claras y precisas de cómo realizar la tarea. A nivel motivacional, a estas personas les interesa principalmente el rendimiento, se encuentran más orientadas hacia el producto que hacia el proceso.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Rosário *et al.* (2005), los estudiantes que muestran un estilo de pensamiento de tipo ejecutivo y conservador tienden a desarrollar una motivación superficial y a disminuir su motivación profunda.

El resultado obtenido de $r = 0,715$ entre los estilos ejecutivo-conservador en los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016 no se puede considerar como un factor positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que por un lado tendríamos alumnos repetitivos y con poca creatividad, y por otro lado estos tipos de estudiantes tienen una motivación muy superficial, interesándose más la calificación en sus materias que el aprendizaje significativo. Sin embargo, existen resultados aportados por las investigaciones en la medida en que en algunos trabajos el rendimiento se encuentra explicado por estilos principalmente reproductivos (ejecutivo y conservador) y en otros, por un estilo fundamentalmente creativo (legislativo, liberal) el que favorece el logro de los estudiantes, no obstante, en unos de los estudios más recientes (Zhang, 2004) no ha encontrado relación significativa entre ninguno de los dos tipos mencionados de estilos de pensamiento con el rendimiento académico.

Los estudiantes con un estilo de pensamiento judicial son aquellos que se caracterizan por presentar tendencia a analizar, comparar, contrastar, evaluar, corregir y juzgar ideas, reglas, procedimientos estructuras, contenidos y problemas existentes; prefieren criticar la manera de hacer las cosas de otras personas, dar opiniones, decidir cuál es la manera correcta de hacer algo. Las profesiones que se caracterizan por utilizar este estilo de pensamiento son las de jueces, críticos, evaluadores de programas, consultores, analistas y psiquiatras (Miranda, 1996).

Según Rosário *et al.* (2005): “Los estudiantes con un estilo intelectual más de tipo judicial y liberal se inclinan más por una motivación profunda y evitan una implicación superficial”. Resultados que son coherentes con el trabajo desarrollado por Sternberg y sus colegas sobre la relación entre los estilos intelectuales y el aprendizaje

y el rendimiento académico (González-Pienda *et al.* 2004; Sternberg, 1997; Sternberg y Grigorenko, 1995; Zhang, 2002).

González-Pienda *et al.* (2004) señalan que:

Las personas con un estilo intelectual creativo (principalmente judicial y liberal) suelen ser personas que les gusta crear sus propios procedimientos y reglas, se implican en la realización de las tareas utilizando formas personales, prefieren problemas o tareas que no están estructuradas, les gusta decidir cómo y con qué estrategia solucionar las tareas, prefieren actividades creativas, constructivas e innovadoras.

Mientras que los estudiantes con un estilo de pensamiento jerárquico abordan los problemas desde varios puntos de vista, estableciendo un conjunto de jerarquías y necesidades, lo que les permite distribuir sus recursos con prudencia, en la medida que son conscientes de que no pueden alcanzar todas las metas por igual y que unas son más importantes que otras. Estas personas son conscientes, tolerantes y relativamente flexibles, creen que los fines no justifican los medios (Miranda, 1996).

El índice de correlación $r = 0,662$ que se presenta entre estos dos estilos de pensamiento judicial-jerárquico en los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, podría explicarse de la siguiente manera: sí se mejora el análisis, la comparación, contrastación y la parte creativa en nuestros estudiantes también se mejorará en la parte de la jerarquización para el abordaje de los problemas.

Los estudiantes con un estilo de pensamiento local implican enfrentarse a los problemas centrándose en cuestiones específicas y concretas, trabajando con los detalles. Tienden a orientarse hacia los aspectos pragmáticos de una situación, siendo muy realistas. Son

personas que tienden a descomponer un problema en problemas menores que puedan resolver sin trabajar con la totalidad (Sternberg, 1999).

El índice de correlación $r = 0,631$ entre los estilos de pensamiento judicial-local que presentan nuestros estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016 podría interpretarse de la siguiente manera: sí se mejora el análisis, la comparación, contrastación y la parte creativa en nuestros estudiantes se mejorará en el abordaje de los problemas centrado en cuestiones específicas.

Tener un estilo de pensamiento externo, alude a las personas extrovertidas, orientadas a la gente y expansivas. Suelen tener conciencia social, es decir que son conscientes de lo que les sucede a otras personas. Por lo general les agrada trabajar en equipo, en actividades en las que pueden interactuar con otros, prefieren intercambiar ideas con amigos o compañeros, les gusta participar en actividades en las que pueden interactuar con otros y tomar decisiones teniendo en cuenta las opiniones de los demás (Sternberg, 1999)

El índice de correlación $r = 0,612$ entre estos dos estilos de pensamiento judicial-externo que se presenta en nuestros estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, podría interpretarse de la siguiente manera: si se mejora el análisis, la comparación, contrastación y la parte creativa en los estudiantes, también cuando se trate de abordar los problemas, se mejorará en el trabajo en equipo.

Seguidamente, se hizo un estudio de análisis de componentes principales, determinando que el estudio puede ser explicado por 3 factores que explican un 85.56 % de la varianza total explicada. En la tabla 09 se aprecia que, el factor 1 (factor principal) es la variable estilos de pensamiento que explica el 64,87 % de la varianza total explicada, el factor 2 es de las variables satisfacción estudiantil y rendimiento

académico que explican el 13,91 % de la varianza total explicada, mientras que el factor 3 es irrelevante para nuestro estudio pues sólo explica el 6,76 %. Concluyéndose que el factor principal de nuestro estudio son los estilos de pensamiento.

En relación al predictor: *existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las medias de las variables: estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico, de los estudiantes ingresantes a la UNC en el año académico 2016, según el módulo de procedencia,* se procedió primeramente a calcular el test de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov ($n > 30$) de las variables en estudio, obteniéndose, según lo muestra la tabla 15: Test de bondad de ajuste a la curva normal, que algunos de los valores obtenidos no se ajustaban a la de una distribución normal, por lo que se decidió hacer una prueba no paramétrica de los valores de las variables en estudio pero ya no comparando sus medias sino más bien sus medianas.

De la tabla 16 apreciamos que solo existen 3 diferencias estadísticamente significativas:

- i) Diferencia estadísticamente significativa en el estilo de pensamiento global, de la variable estilo de pensamiento.
- ii) Diferencia estadísticamente significativa en la variable rendimiento académico.
- iii) Diferencia estadísticamente significativa en la variable satisfacción estudiantil.

Para determinar en qué grupos existían diferencias estadísticamente significativas se procedió a hacer gráficas de intervalos y de la figura 4, se puede decir que, los estudiantes del Módulo “C” cuando emplean el estilo de pensamiento global

son los que se diferencian de los demás grupos, quedando relegados los estudiantes del Módulo “B”. Esto podría interpretarse que los estudiantes del Módulo “C” se diferencian de los estudiantes de los demás módulos cuando se abordan temas amplios y abstractos y problemas que requieran conceptualización y profundización en el mundo de las ideas.

Este resultado es similar con los encontrados por Mogollón (2007), quien al hacer un estudio comparativo entre los estilos de pensamiento del alumnado de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona de Colombia, no encuentra diferencias significativas entre los estilos de pensamiento del alumnado de los dos países.

Para la variable rendimiento académico, el grupo de estudiantes que se diferencia significativamente con los demás módulos es el “B”, siendo el Módulo “D” el que obtuvo un menor rendimiento académico en comparación con los demás grupos. Es necesario manifestar que, los estudiantes del Módulo “C”, se encuentran jerárquicamente en segunda ubicación en rendimiento académico.

Para la variable satisfacción estudiantil, el Módulo “C”, es el que se diferencia significativamente de los demás grupos, mientras que los estudiantes del Módulo “B”, son los que presentan un menor nivel de satisfacción. Haciendo un cruce de información, podemos decir que los estudiantes del módulo “B”, son los que tienen un mayor rendimiento académico, pero presentan un menor nivel de satisfacción con respecto de los demás grupos, esto quizás sea, porque los estudiantes de este grupo esperaban más de su universidad con respecto a las dimensiones evaluadas en la variable satisfacción estudiantil.

También con respecto al estilo de pensamiento global los estudiantes del módulo “C” son los que se diferencian significativamente de los demás grupos, pero al mismo tiempo están mostrando un buen rendimiento académico y además tienen mayor nivel de satisfacción.

CONCLUSIONES

El presente estudio nos permite obtener las siguientes conclusiones:

1. En relación a la hipótesis principal y al objetivo general: la relación entre las variables estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico, obtenido a través de la matriz de correlaciones bivariadas, se puede manifestar que no existe relación estadísticamente significativa entre las variables rendimiento académico y satisfacción estudiantil, que la relación entre las variables estilos de pensamiento y rendimiento académico es de muy baja magnitud y que la relación entre las variables nivel de satisfacción y estilos de pensamiento es de baja y muy baja magnitud, lo que manifiesta que la relación entre las variables en estudio es de baja y muy baja magnitud. Sin embargo, existen correlaciones altas, estadísticamente significativas, entre los estilos de pensamiento: ejecutivo-conservador, judicial-jerárquico, judicial-local y judicial-externo.

Del estudio de análisis de componentes principales el factor principal de este estudio es la variable estilos de pensamiento, seguido de las variables satisfacción estudiantil y rendimiento académico que constituyen el factor 2.

2. En relación a la subhipótesis: se manifestaron diferencias estadísticamente significativas en el estilo de pensamiento global, siendo los estudiantes del Módulo “C” (Derecho, Sociología, Turismo y Hotelería y Educación), los que se diferencian de los demás módulos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable rendimiento académico, siendo los estudiantes del Módulo “B” (Biología y Biotecnología, Enfermería, Obstetricia, Medicina Humana y Medicina Veterinaria), los que presentaron mejor rendimiento con respecto a los demás módulos. También existen diferencias estadísticamente significativas en la variable satisfacción estudiantil siendo

los estudiantes del Módulo “C”, los que presentaron un mejor nivel de satisfacción con respecto de los demás módulos.

3. En cuanto al objetivo específico a): el estilo de pensamiento que predomina en los estudiantes es el estilo legislativo, mostrándose también la predominancia de este estilo en los cuatro módulos de estudios.
4. En lo referente al objetivo específico b): los estudiantes con un nivel mayor de satisfacción son los del Módulo “C”, seguidos de los estudiantes de los Módulos “A” (Ing. Civil, Sistemas, Geológica, Hidráulica, Minas, Economía, Administración y Contabilidad) y Módulo “D” (Agronomía, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Industrias alimentarias e Ingeniería Zootecnista), con un promedio ligeramente menor y con un nivel de satisfacción menor son los estudiantes del Módulo “B”. No obstante, en términos generales, los estudiantes sienten un nivel de satisfacción menor en relación a sus salones de clase y salas de estudio, instalaciones deportivas, servicios de biblioteca, equipos de computación, recursos audiovisuales e instalaciones de los laboratorios.
5. En cuanto al objetivo específico c): los estudiantes con un mayor nivel de rendimiento académico fueron los del Módulo “B”, seguidos muy de cerca de los estudiantes de los Módulos “C” y “A”, pero los que presentaron menor rendimiento académico fueron los estudiantes del Módulo “D”.

RECOMENDACIONES

1. El Vicerrector Académico de la UNC debe llevar a cabo cursos de capacitación docente relacionados en estrategias y metodologías adecuadas para el óptimo desarrollo de una sesión de aprendizaje. Además, debe aplicar el Test de Estilos de Pensamiento de Sternberg-Wagner, Forma corta a los estudiantes ingresantes a la UNC y debe implementarse de manera inmediata un sistema de acompañamiento o tutoría efectiva para el estudiante universitario.
2. Las Autoridades Administrativas de la UNC deben adecuar e implementar los salones de clase y salas de estudio de acuerdo con las nuevas estrategias y metodologías de enseñanza; construir más instalaciones deportivas; mejorar los servicios de biblioteca, equipos de cómputo, recursos audiovisuales e instalaciones de laboratorios y edificar pabellones independientes para cada Escuela Académico Profesional, para lograr disminuir el nivel de insatisfacción de nuestros estudiantes.
3. Los docentes de la UNC y las personas interesadas en la problemática educativa, deben realizar trabajos de investigación relacionados con este tema para determinar la causalidad de disociación entre las variables de estudio de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves H. y Raposo, M. (2005). *La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: el ejemplo de la Universidad de Beira interior*. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/wpa/wuwphe/0511004.html>.
- Barkley, E., Cross, K. y Howell, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Barraza Macías, A. y Martínez Martínez, A. G. (2010). Construcción y validación de una escala de satisfacción estudiantil. Resultados de la fase preliminar. *Revista Visión Educativa IUNAES Nueva Época*, 4(10), 5-16.
- Belén, A., Núñez, J. y otros (2009). *Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72711895009.pdf>.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Boulding, W., Staeling, R., Kalra, A. y Zeithaml, A. (1993). *A dynamic process model of service quality: From expectations to behavior intentions*. *Journal of Marketing Research*, 30(2), 7-27. doi:10.1177/0092070300281007.
- Bruning, R. y Schraw, G. y Ronning, R. (1995). *Psicología cognitiva e instrucción*. España: Alianza editorial.
- Castillo, H. (1996). *Estudio sobre el grado de satisfacción de los estudiantes de la Universidad de los Andes*. Recuperado de <http://www.uniandes.edu.co/boletín/historico/noviembre96/Estudio.html>.

Castejón, J. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. España: Club Universitario.

Caycho, T. (2010). *Estilos de pensamiento en alumnos de quinto año de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos de la Ciudad de Lima*. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3735>.

Chadwick, K. y Ward, J. (1987). Determinants of consumer satisfaction with education: Implications for college y university administrators. *College and University*, 62, 236-246.

Clinton, B., Schertzer, C. y Schertzer, S. (2004). *Student satisfaction and retention: A conceptual model*. *Journal of Marketing for High Education*, 14(1), 79-91. doi:10.1300/J050v14n01_05.

Colmenares, O. y Saavedra, J. (2007). Aproximación metodológica para medir el capital de marca. *Cuadernos de Administración*, 20(33), 203-228.

Cook, T. y Reichardt, Ch. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Dante, L. (2002). *Didáctica de la Resolução de Problemas de Matemáticas*. *Recopilación Blog del Área de Formación Inicial Docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial>.

Delgado, A., Borge R. *et al.*, (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Recuperado de http://www.competencias_evaluación_eees_mec.pef.

Díaz, M., Peio, A. *et al.*, (2002). Evaluación del Rendimiento Académico en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 2(20), 357-383.

Dobles, C., Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.

Doménech, F. (2007). *The influence of students and teachers thinking styles on student course satisfaction and on their learning process*. *Educational psychology*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/247513492_The_Influence_of_Students%27_and_Teachers%27_Thinking_Styles_on_Student_Course_Satisfaction_and_on_Their_Learning_Process.

Escurre, L., Delgado, A. y Quezada, R. (2000). *Estilos de pensamiento en estudiantes de la U.N.-M.S.M.* Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v04_n1/pdf/a01v4n1.

Fernández, J., Fernández, S. *et al.*, (2007). *Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria*. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4htm.

Flores, J. (2003). *La satisfacción estudiantil como indicador de la calidad de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.urp.edu.pe/informacion/biblioteca/revistas/articulos.htm>.

Fuentes, P., López, L. y Antiquino, L. (2009). *Relación entre estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, satisfacción y rendimiento en una muestra de estudiantes de psicología*. Recuperado de http://www.repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77989/forum_2008_8.pdf?sequence=1.

Garbanzo, G. (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>.

García, F. (2005). *Estilos de pensamiento en alumnos de Pre-Grado de Medicina*. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2005000300006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1729-214X.

Gargallo, B., Sánchez, F. *et al.*, (2010). *Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>.

Gento, S. (2002). *La evaluación de la satisfacción educativa en un enfoque de calidad institucional*. En Castillo, S. (Coord.) *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.

Gómez, D., Oviedo, R. y Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *TECNOCENCIA Chihuahua*, 5 (2).

González, M. (2012). *Los estilos de enseñanza aprendizaje como soporte de la actividad docente de Ciencias de la Educación y del Deporte*. Recuperado de <http://www.search.ask.com/web?>.

González, G., Castro, A., y González, F. (2008). Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico. *Anuario de investigaciones*. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100035&lng=es&tlng=pt.

González-Pienda, J., Núñez, J. *et al.*, (2004). Estilos de pensamiento: análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, 16(1), 139-148.

Gutierrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P., Martín-Romera, A. y Salmerón, H. (2013). Direct and indirect effects between thinking styles, metacognitive strategies and creativity in college students. *Anales de Psicología*, 29(1), 159-170. doi.org/10.6018/analesps.29.1.124651.

Hampton, M. (1993). Gap analysis a college student satisfaction as a measure of professional service of quality. *Journal of Professional Services Marketing*, 9(1), 115-128.

Hernández, J. (2002). *Informe preliminar. Estudio de satisfacción estudiantil. Tendencias*. Recuperado de http://www.suagm.edu/ac/ac_new_web/adm_central/planificacion_investigacion/tendencias/boletin_tendencias.pdf.

Herrmann, N. (1996). *El libro de negocios de todo el cerebro*. Vol. 334. Nueva York: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.

Hervás, R. (1998). *Estilos de enseñanza-aprendizaje: Un enfoque para el asesoramiento y orientación de los profesores y alumnos*. Murcia: Universidad de Murcia.

Isaza, L. y Henao G. (2012). *Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299023539015.pdf>.

Ittner, C. y Larcker, D. (1998). Are nonfinancial measures leading indicators of financial performance? An analysis of customer satisfaction. *Journal of Accounting Research*, 36, 1-35.

Johnson, D. (2000). *Métodos multivariados aplicados al análisis de datos*. México: International Thomson Editores.

Kolb, D. (1976). *The Learning style Inventory: Technical Manual*. Boston, Ma: MCber.

Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo Cultural Económico.

Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2014). *Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales*. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/12242/12808>.

López O., y Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (2), 254-255.

Mejías, A. y Martínez, D. (2007). *Medición de la satisfacción estudiantil en educación Superior. Ponencia presentada en la VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*. Recuperado de <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/18.pdf>.

Miranda, M. (1996). *Manual do Cuestionario de Estilos de pensamento. I Estudantes Universitários*. Lisboa: Universidad de Lisboa, Centro de Psicometría e Psicologia da Educação.

Mogollón, M. (2007). *Análisis Transcultural de los Estilos de Pensamiento de los Estudiantes de la Universidad Pública de Navarra y de la Universidad de Pamplona*. Recuperado de <http://www.search.ask.com/web>.

Muñoz, A. (2007). *Los métodos cuantitativo y cualitativo en la evaluación de impactos en proyectos de inversión social*. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2007/ams/25.htm>.

Muñoz, M. (2012). *Modelo de asociación entre factores de satisfacción estudiantil y lealtad universitaria en alumnos graduandos de las universidades de habla hispana de*

la división interamericana de los adventistas del séptimo día. Recuperado de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/jspui/bitstream/123456789/145/1/Tesis%20doctorado%20en%20educacion%20de%20Manuel%20Munoz%20Palomeque.pdf>.

Palacios, G. y Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica*, 12(2), 16-27.

Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). SPSS 11. *Guía para el análisis de datos*, 1ra edición. Madrid: McGraw- Hill.

Periáñez, R. (1999). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Resultados de un análisis exploratorio en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla. *Sevilla, España Vicerrectorado de Calidad-Instituto de Ciencias de la Educación*.

Recio, M. y Cabero, J. (2005). *Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802510.pdf>.

Rodríguez Tejada, S. (2008). *Estilos de aprendizaje, autoestima y rendimiento académico en alumnos de la Universidad Nacional de Cajamarca* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Cajamarca.

Rojas, G., Salas R. y Jiménez, C. (2006). *Estilos de Aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-arttext&tlng=e> .

Rojo, A. (1997). *La identificación de los alumnos con altas habilidades: Enfoques y dimensiones actuales* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/10995>.

Rosário, P., Núñez, J. y otros (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17 (1), 20-30.

Salas, R. (1995). *Aprendiendo y enseñando con estilo. Teoría y práctica de los estilos de aprendizaje*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile/Dirección de Investigación y desarrollo.

Salinas, A. y Morales, J. (2008). *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: un análisis explicatorio en la unidad académica multidisciplinaria agronomía y ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*. México. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/31/4SalinasGuti.pdf>.

Salinas, A., y Martínez, P. (2007). Principales factores de satisfacción entre los estudiantes universitarios. La Unidad Académica Multidisciplinaria de Agronomía y Ciencias de la UAT. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCOTAM*, XVII (1), 163-192.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson-Prentice Hall.

Serrano, J. y Troche, P. (2003). *Teorías psicológicas de la educación*. Recuperado de <http://www.uaemex.mx/>

Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. New York: Paidós.

- Sternberg, R., Castejón, J. y Bermejo, M. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 17(1), 33-46.
- Thompson, I. (s f). *Satisfacción del Cliente: Conceptos*. Recuperado de <http://www.promonegocios.net/mercadotecnia/satisfaccion-cliente.htm>.
- Valadez, M. (2009). *Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Huizar.pdf.
- Vélez, A. (2013). *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje: una aproximación a su comprensión*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/>.
- Vicente y Oliva, M. y Manera, J. (2003). El análisis factorial y por componentes principales. En Lévy, J. y Valera, J. (Comp.). *Análisis Multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Educación.
- Villalobos, E., Alarcón, M. et al., (2006). *Estilos de aprendizaje y metodologías de enseñanza en estudiantes de obstetricia*. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v12n1/original3.pdf>.
- Wince, M. y Borden, V. (1995). When does student satisfaction matter? Ponencia presentada en el 35th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Boston, MA.
- Woodruff, R. y Gardial, S. (1996). *Know your customer: new approaches to understanding customer value and satisfaction*. Londres: Blackwell.

Zas, B. (2002). *La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud*. Recuperado de <http://psicologiacientifica.com>.

Zhang, L. (2009). *From conceptions of effective teachers to styles of teaching: implications for higher education. Learning and individual differences*. Recuperado de <https://books.google.com.pe>.

ANEXOS

ANEXO 01

CUESTIONARIO STERNBERG - WAGNER

FORMA A

Nombre:

Escuela Académico Profesional:

INSTRUCCIONES

Lea detenidamente cada afirmación para determinar en qué medida encaja cada una con su manera usual de hacer las cosas en el trabajo, en la universidad o en el hogar. En el recuadro siguiente existen 7 categorías representadas por números que van del 1 al 7. Escriba " 1", si la afirmación no encaja en absoluto, es decir, si nunca hace las cosas así. Escriba " 7 " si la afirmación encaja totalmente, es decir, si siempre hace las cosas así. Utilice valores intermedios para indicar que la afirmación encaja en grado variable. Al costado de cada afirmación existe una línea en donde debe escribir el número correspondiente como lo indica el ejemplo. No hay respuesta buena ni mala. Siga su propio ritmo, pero no dedique demasiado tiempo a ninguna afirmación.

Ejemplo:

Nada	Casi nada	Ligeramente	Un poco	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Me gusta organizar los eventos con mucha anticipación 6
2. Prefiero trabajar con personas antes que trabajar sólo 2

CUESTIONARIO STERNBERG - WAGNER FORMA A

Nombre:

Escuela Académico profesional:

Nada	Casi nada	Ligeramente	Un poco	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Prefiero ocuparme de problemas específicos antes que de cuestiones.
2. Cuando hablo o escribo, me centro en una idea principal.
3. Cuando comienzo una tarea, me gusta cambiar impresiones con amigos, compañeros o colegas.
4. Me gusta establecer prioridades entre las cosas que debo hacer, antes de empezar a hacerlas.
5. Cuando me enfrento a un problema, utilizo mis ideas y estrategias para resolverlo.
6. Si discuto o escribo sobre un tema, pienso que los detalles y los hechos son más importantes que la imagen general.
7. Tengo la tendencia a prestar poca atención a los detalles.
8. Me gusta tratar de resolver un problema siguiendo ciertas reglas.
9. Me gusta controlar todas las fases del proyecto, sin tener que consultarlo con otros.
10. Me gusta jugar con mis ideas y ver hasta dónde llegan.
11. Procuro emplear el método adecuado para resolver cualquier problema.
12. Me agrada trabajar en cosas que puedo hacer siguiendo instrucciones
13. Me gusta usar reglas o procesos establecidos para hacer las cosas.
14. Me gustan los problemas que puedo resolver a mi manera.
15. Cuando trato de tomar una decisión, sólo tomo en cuenta mi propio criterio de la situación. 16. Puedo cambiar de una tarea hacia otra fácilmente, porque todas las tareas me parecen igualmente importantes.
17. En una discusión o en un informe me gusta comparar mis ideas con las de los otros.
18. Cuando tengo que realizar una tarea, me preocupo más por el efecto general que por los detalles.
19. Cuando hago una tarea, soy capaz de ver como las partes se relacionan con el objetivo general.
20. Me gustan las situaciones en las que puedo comparar y evaluar diferentes formas de hacer las cosas
21. Cuando hay muchas cosas importantes que hacer, trato de hacer todas las que puedo en el tiempo que tengo disponible.
22. Cuando me encargo de algo, me gusta seguir métodos e ideas ya usados anteriormente. 23. Me gusta analizar y evaluar diferentes puntos de vista o ideas opuestas.
24. Me gusta recopilar informaciones detalladas o específicas para los proyectos en los que trabajo.
25. Cuando me encuentro con dificultades, sé distinguir su importancia y el orden en que debo tratarlas.
26. Me gustan las situaciones en las que puedo seguir una rutina establecida.
27. Cuando emprendo una tarea, normalmente me da igual empezar por cualquiera de sus aspectos.
28. Me gustan las tareas y problemas con reglas fijas que se deben seguir para resolverlos.

29. Normalmente hago varias cosas a la vez.
30. A veces me cuesta definir prioridades cuando tengo varias cosas que hacer.
31. Me gustan los proyectos que tienen una estructura clara, una meta y un plan preestablecido.
32. Cuando realizo una tarea me gusta empezar con mis propias ideas.
33. Cuando hay muchas cosas que hacer, sé distinguir con claridad en qué orden debo hacerlas.
34. Me gusta participar en actividades en las que puedo colaborar con los otros como parte de un equipo.
35. Me gusta abordar todo tipo de problemas, incluso los aparentemente simples.
36. Cuando enfrento un problema, me gusta resolverlo de una manera tradicional.
37. Me gusta trabajar solo en una tarea o en un problema.
38. Tiendo a destacar el aspecto general o el efecto global de un asunto.
39. Me gusta seguir reglas o instrucciones definidas para resolver un problema o una tarea.
40. Cuando discuto o escribo ideas, utilizo todo lo que se me viene a la mente.
41. Cuando trabajo en un proyecto, me gusta compartir ideas y cambiar impresiones con otras personas.
42. Me gustan los proyectos en los que puedo estudiar y evaluar ideas y puntos de vista diferentes.
43. Cuando intento tomar una decisión tengo la tendencia a ver un solo factor principal.
44. Me gustan los problemas en los que necesito prestar atención a los detalles.
45. Me gusta poner en duda antiguas ideas o modos de hacer las cosas y buscar otros mejores.
46. Me gustan las situaciones en las que puedo colaborar con otras personas y todos trabajan en conjunto.
47. Creo que resolver un problema normalmente conduce a muchos otros problemas que son igualmente importantes.
48. Me gusta trabajar en proyectos que se ocupan de cuestiones generales y no de detalles. 49. Me gustan las situaciones en las que puedo usar mis ideas y modos de hacer las cosas.
50. Si tengo que hacer varias cosas importantes sólo hago las más importantes para mí.
51. Prefiero tareas o problemas que me permiten evaluar los esquemas, diseños o métodos ajenos.
52. Normalmente sé qué cosas debo hacer, pero, a veces, me cuesta decidir en qué orden.
53. Frente a un problema prefiero intentar nuevas estrategias o métodos para resolverlo.
54. Me gusta concentrarme en una tarea a la vez.
55. Me gustan los proyectos que puedo llevar a cabo en forma independiente.
56. Cuando empiezo cualquier cosa me gusta hacer saber que tengo que hacer y en qué orden. 57. Me agradan los trabajos que implican analizar, clasificar o comparar las cosas.
58. Me gusta hacer las cosas de forma diferente, no utilizadas anteriormente.
59. Cuando trabajo en un proyecto tiendo a considerar que casi todos sus aspectos tienen la misma importancia.
60. Tengo que terminar un proyecto antes de empezar otro.
61. Al hablar o escribir mis ideas me gusta mostrar el alcance y el contexto de las ideas, es decir la imagen general.
62. Presto más atención a las partes de una tarea que a su importancia o efecto global.
63. Prefiero las situaciones en las que puedo poner en práctica mis propias ideas sin depender de los demás.

64. Me gusta cambiar de rutina para mejorar mi manera de trabajar.

65. Me gusta encontrar viejos problemas y descubrir nuevos métodos para resolverlos.

Anexo 02

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL NIVEL DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

Nombre:
Escuela Académico Profesional:

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario tiene por finalidad conocer la percepción sobre el desempeño docente, la satisfacción con el desarrollo de sus asignaturas y la calidad de la infraestructura y de los servicios brindados por la UNC. Lea detenidamente cada afirmación para determinar en qué medida encaja cada una con su manera de percibir las cosas. En el recuadro siguiente existen 7 categorías representadas por números que van del 1 al 7. Escriba " 1, si está en una condición de Totalmente en Desacuerdo con la situación planteada en la pregunta. Escriba " 7 " para la situación extrema de totalmente de acuerdo. Utilice valores intermedios para indicar que la afirmación encaja en grado variable. Al costado de cada afirmación, existe una línea en donde debe escribir el número correspondiente como lo indica el ejemplo. No hay respuesta buena ni mala. Siga su propio ritmo, pero no dedique demasiado tiempo a ninguna afirmación.

Ejemplo:

Nada	Casi nada	Ligeramente	Un poco	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Dimensión 1: Satisfacción con sus profesores.	1	2	3	4	5	6	7
1. Claros en sus explicaciones							
2. Explican ordenadamente							
3. Resuelven dudas							
4. Explicaciones comprensibles							
5. Clases bien preparadas							
6. Explicaciones con programas							
7. Utilizan recursos didácticos							
8. Apoyan en las explicaciones							
9. Prácticas adecuadas							
10. Tiempo para las explicaciones							
11. No cometen errores							
12. Cumplen con sus obligaciones							
13. Horario de tutorías							
14. Intereses de los profesores							
15. Trato amable							
16. Educados y respetuosos							
17. Abiertos a las sugerencias							
18. Accesibles							
19. Motivadores							
20. Amenos en las clases							
21. Fomentan la participación							
22. Solucionan dificultades							

23. No diferencian género							
24. Satisfecho con sus profesores							
Dimensión 2: Satisfacción con sus asignaturas.							
25. Misma programación y evaluación							
26. Duración del programa							
27. Información de la planificación							
28. Exámenes							
29. Alumno informado							
30. Contenido de los exámenes							
31. Adecuada revisión de los exámenes							
32. Satisfacción con la planificación							
Dimensión 3: Infraestructura y servicios universitarios.							
33. Habitabilidad de las instalaciones (ventilación, temperatura, iluminación, etc.)							
34. Suficiencia de los espacios para la enseñanza y el estudio							
35. Adecuadas instalaciones deportivas							
36. Buen servicio bibliotecario							
37. Adecuado funcionamiento de los cafetines							
38. Adecuado funcionamiento de los servicios de cómputo							
39. Seguridad de las instalaciones							
40. Adecuado funcionamiento de los laboratorios de prácticas							

Anexo 03:

Validación del Cuestionario: Satisfacción Estudiantil.



VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO
(JUICIO DE EXPERTOS)



Yo... ALBERTO VARGAS MACHUCA.....
identificado con DNI N° 0955955....., con Grado Académico
de DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIÓN, Universidad CÉSAR VALLEJO.....

Hago constar que he leído y revisado los 40 ítems del Cuestionario de Satisfacción estudiantil perteneciente a la Tesis de Doctorado: "**Relación entre estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016**", del Doctorando LUIS ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS.....

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: satisfacción con sus profesores (24 ítems); satisfacción con sus asignaturas (8 ítems) y satisfacción con la infraestructura y servicios universitarios (8 ítems); que es congruente con lo desarrollado en el Marco Teórico.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
Nº ítems revisados	Nº de ítems válidos	% de ítems válidos
40	40	100%

Lugar y Fecha CATAMARCA, 18 DE NOVIEMBRE DE 2016.....


.....
FIRMA DEL EVALUADOR



FICHA DE EVALUACIÓN



Apellidos y Nombres del Evaluador... VARGAS MAQUEDA ALBERTO

Título: "Relación entre estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016"

Autor: LUIS ENRIQUE ZELAYA DE LOS SANTOS

Fecha... CAJAMARCA, 18 DE NOVIEMBRE DE 2016

CRITERIOS DE EVALUACIÓN								
Nº	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de redacción científica	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
01	X		X		X		X	
02	X		X		X		X	
03	X		X		X		X	
04	X		X		X		X	
05	X		X		X		X	
06	X		X		X		X	
07	X		X		X		X	
08	X		X		X		X	
09	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	

32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	
38	X		X		X		X	
39	X		X		X		X	
40	X		X		X		X	



FIRMA DEL EVALUADOR

DNI N° 09555955



VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO
(JUICIO DE EXPERTOS)



Yo JUAN EDILBERTO JULCA NOVOA,
identificado con DNI N° 26685531, con Grado Académico
de DOCTOR, Universidad NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO

Hago constar que he leído y revisado los 40 ítems del Cuestionario de Satisfacción estudiantil perteneciente a la Tesis de Doctorado: "**Relación entre estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016**", del Doctorando Luis Enrique Zelaya De los Santos

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: satisfacción con sus profesores (24 ítems); satisfacción con sus asignaturas (8 ítems) y satisfacción con la infraestructura y servicios universitarios (8 ítems); que es congruente con lo desarrollado en el Marco Teórico.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
40	40	100%

Lugar y Fecha CAJAMARCA, 04 DE NOVIEMBRE DEL 2016


FIRMA DEL EVALUADOR



FICHA DE EVALUACIÓN



Apellidos y Nombres del Evaluador: JULCA NOVOA, JUAN ENRIQUE

Título: "Relación entre estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016"

Autor: Luis Enrique Zelaya de los Santos

Fecha: 04 DE NOVIEMBRE DEL 2016

CRITERIOS DE EVALUACIÓN								
Nº	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de redacción científica	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
01	X		X		X		X	
02	X		X		X		X	
03	X		X		X		X	
04	X		X		X		X	
05	X		X		X		X	
06	X		X		X		X	
07	X		X		X		X	
08	X		X		X		X	
09	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	
31	X		X		X		X	

32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	
38	X		X		X		X	
39	X		X		X		X	
40	X		X		X		X	



FIRMA DEL EVALUADOR

DNI N° 26685531



VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO
(JUICIO DE EXPERTOS)



Yo, Victor Honorio Bordaless Taculi,
identificado con DNI N° 26621918, con Grado Académico
de DOCTOR, Universidad Nacional de
Cajamarca

Hago constar que he leído y revisado los 40 ítems del Cuestionario de Satisfacción estudiantil perteneciente a la Tesis de Doctorado: "**Relación entre estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016**", del Doctorando Luis Enrique Zelaya De los Santos

Los ítems del cuestionario están distribuidos en 03 dimensiones: satisfacción con sus profesores (24 ítems); satisfacción con sus asignaturas (8 ítems) y satisfacción con la infraestructura y servicios universitarios (8 ítems); que es congruente con lo desarrollado en el Marco Teórico.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
40	40	100%

Lugar y Fecha Cajamarca, quince de noviembre del 2016


FIRMA DEL EVALUADOR



FICHA DE EVALUACIÓN



Apellidos y Nombres del Evaluador... *Berdaloz Taculi, Víctor Houso*

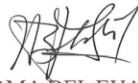
Título: "Relación entre estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016"

Autor: *Luis Enrique Zelaya De los Santos*

Fecha: *15 de noviembre del 2016*

N°	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión/indicador		Pertinencia con los principios de redacción científica	
	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
01	X		X		X		X	
02	X		X		X		X	
03	X		X		X		X	
04	X		X		X		X	
05	X		X		X		X	
06	X		X		X		X	
07	X		X		X		X	
08	X		X		X		X	
09	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	
25	X		X		X		X	
26	X		X		X		X	
27	X		X		X		X	
28	X		X		X		X	
29	X		X		X		X	
30	X		X		X		X	

31	X		X		X		X	
32	X		X		X		X	
33	X		X		X		X	
34	X		X		X		X	
35	X		X		X		X	
36	X		X		X		X	
37	X		X		X		X	
38	X		X		X		X	
39	X		X		X		X	
40	X		X		X		X	



FIRMA DEL EVALUADOR

DNI N° 26621918

Anexo 04
Fiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Estudiantil

```
GET
  FILE='C:\Users\Zelaya\Documents\encuesta piloto.sav'.
DATASET NAME ConjuntoDatos1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020
VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031
VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	24	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	24	100,0

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

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	40

MATRIZ DE CONSISTENCIA

DOCTORANDO: Luis Enrique Zelaya De los Santos							
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Psicología Educativa y Gestión de la Calidad.							
EJE TEMÁTICO: Estudios sobre los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, competencias, contenidos, métodos, medios y evaluación.							
TÍTULO DEL PROYECTO: Relación entre estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, año académico 2016.							
PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
<p>Problema general: ¿Cuál es la relación entre los estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico en los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016?</p> <p>Problemas específicos: ¿Cuáles son los estilos de pensamiento de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016? ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016? ¿Cuál es el nivel del rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016? ¿Comparar los estilos de pensamiento, satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, durante el año académico 2016, según el módulo de procedencia?</p>	<p>Objetivo general: Analizar la relación entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y nivel de rendimiento académico promedio de los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016.</p> <p>Objetivos específicos: Determinar los estilos de pensamiento que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC, durante el año académico 2016.</p> <p>Medir el nivel de satisfacción que presentan los estudiantes ingresantes a la UNC, durante el año académico 2016.</p> <p>Medir el nivel de rendimiento académico promedio de los estudiantes ingresantes a la UNC, durante el año académico 2016.</p> <p>Establecer diferencias de las variables en estudio en los estudiantes ingresantes a la UNC durante el año académico 2016, según el módulo de procedencia</p>	<p>Hipótesis General: Existen relaciones estadísticamente significativas, entre los estilos de pensamiento, nivel de satisfacción y rendimiento académico de los estudiantes ingresantes a la UNC, durante el año académico 2016</p> <p>Subhipótesis: Existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las medianas de las variables en estudio, de los estudiantes ingresantes a la UNC, durante el año académico 2016, según su Módulo de procedencia.</p>	Estilos de Pensamiento	Formas	<p>Ejecutivo Les gusta resolver los problemas siguiendo ciertas reglas e instrucciones. Ítems: 8, 11, 12, 31 y 39.</p> <p>Legislativo Cuando resuelven los problemas, utiliza sus ideas y estrategias para resolverlo. Ítems: 5, 10, 14, 32 y 49.</p> <p>Judicial Les gustan las situaciones en las que puede analizar, comparar y evaluar diferentes formas de hacer las cosas. Ítems: 20, 23, 42, 51 y 57.</p> <p>Monárquico Cuando toman decisiones tienen la tendencia de ver solo un factor principal y se concentran en una tarea antes de comenzar otra. Ítems: 2, 43, 50, 54 y 60.</p> <p>Jerárquico Cuando realizan sus tareas tienen un orden a seguir. Ítems: 4, 19, 25, 33 y 56.</p> <p>Oligárquico Cuando empiezan una tarea les da igual empezar por cualquiera de sus</p>	Cuestionario	No experimental de corte transversal.

					<p>aspectos y hacen varias cosas a la vez. Ítems: 27, 29, 30 52 y 59.</p> <p>Anárquico Cambian de tareas muy fácilmente y les gusta abordar todo tipo de problemas. Ítems: 16, 21, 35, 40 y 47.</p> <p>Global Cuando realizan sus tareas les interesa más los aspectos generales que los detalles. Ítems: 7, 18, 38, 48 y 61.</p> <p>Local Le gustan los problemas en los que necesita prestar más atención a los detalles. Ítems: 1, 6, 24, 44 y 62.</p> <p>Interno Les gusta trabajar sólo en sus tareas y prefiere las situaciones en las que puede poner en práctica sus propias ideas. Ítems: 9, 15, 37, 55 y 63.</p> <p>Externo Les gusta trabajar sus tareas compartiendo sus ideas con sus compañeros y cambiar impresiones con otras personas. Ítems: 3, 17, 34, 41 y 46.</p> <p>Liberales Les gusta resolver los problemas de forma diferente para mejorar su forma de trabajar. Ítems: 45, 53, 58, 64 y 65.</p> <p>Conservadores Les gustan los problemas en los que puede seguir</p>	
			Satisfacción	Niveles		
			Rendimiento	Ámbito		Cuestionario.
				Tendencias		Registro de asistencia y evaluación.

				<p>Satisfacción con sus profesores.</p> <p>Satisfacción con sus materias.</p> <p>Satisfacción con la infraestructura y servicios universitarios.</p> <p>Excelente: 18-20 Muy bueno: 16-17 Bueno: 13-15 Regular: 11-12 Deficiente: 0-10</p>	<p>reglas fijas o procesos preestablecidos. Ítems: 13, 22, 26, 28 y 36.</p> <p>Preparación y calidad de los profesores, metodología de enseñanza y empatía. .</p> <p>Compatibilidad de lo programado con lo ejecutado, evaluaciones de acuerdo con los objetivos de sus asignaturas.</p> <p>Salones de clase y salas de estudio adecuado, instalaciones deportivas, servicios de biblioteca, equipos de computación, recursos audiovisuales e instalaciones de los laboratorios.</p> <p>Calificaciones de los estudiantes.</p>	Acta de notas.	
--	--	--	--	---	--	----------------	--