

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA

ESCUELA DE POST-GRADO



TITULO

“ROL DEL DOCENTE Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS  
ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA  
AMAZONÍA PERUANA, IQUITOS-2006”

TESIS: PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN DOCENCIA  
E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

TESISTAS : JUDITH ALEJANDRINA SOPLIN RIOS  
FREDDY ABEL AREVALO VARGAS

PROGRAMA : MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

IQUITOS – PERU

2006

Jurado de Sustentación de Tesis:

-----  
Lic. Manuel Zúñiga López Mg  
Presidente.

-----  
Lic. Nilda Rodríguez Mera Mg  
Miembro

-----  
Lic. Enf. Rosa Chávez Toro Mg.  
Miembro

Asesor de Tesis:

-----  
Lic. Fernando Guevara Torres Mg.  
Asesor

**DEDICATORIA:**

A mi querido padre Julio Abel (+)  
Mi querida madre Dea Ríos Viuda de Soplín  
A mi querido hijo Claudio Lautaro;  
y a mis hermanos Jorge, Julio Abel,  
José Antonio y Jaime Alberto.

A mis queridos padres Marco y Rosa (+)  
A mis hermanos, a mi querida  
esposa Rosa, a mis hijos adorados  
Freddy, Leslie y Evelyn.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana,  
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.

Al Lic. Fernando Guevara Torres, a Jaime Alberto,  
por el apoyo incondicional que nos brindaron para la ejecución del trabajo.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA-----	Pág. iii
AGRADECIMIENTOS-----	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO-----	v
ÍNDICE DE TABLAS-----	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS-----	ix
RESUMEN-----	xi
CAPITULO I	
1.2 Introducción-----	1
CAPITULO II	
2.1 ANTECEDENTES-----	3
2.2 MARCO TEÓRICO-----	8
- La Formación Docente-----	8
- La Práctica Docente-----	9
- Funciones y Tareas del Nuevo Rol Docente-----	14
- Aprendizaje Significativo -----	15
- El Rol Docente en una Nueva Visión Sistemática-----	20
Definición de Conceptos-----	23
2.3 OBJETIVOS	
2.3.1 Objetivo General-----	24
2.3.2 Objetivos Específicos-----	24
2.4 HIPÓTESIS	
2.4.1 Hipótesis General-----	24
2.4.2 Hipótesis Específica-----	24
2.5 VARIABLES	
2.5.1 Variable Independiente-----	25
2.5.2 Variable Dependiente-----	25
2.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES, INDICADORES E ÍNDICES-----	25

CAPITULO III	
METODOLOGÍA-----	26
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN-----	26
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN-----	26
3.3 POBLACIÓN Y MJUESTRA-----	26
3.3.1 Población -----	26
3.3.2 Muestra-----	26
3.4 Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.---	27
3.4.1 Procedimiento para recolectar la información.-----	27
3.4.2 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos-----	27
3.5 Procesamiento de la Información-----	27
CAPITULO IV	
RESULTADOS-----	28
CAPITULO V	
DISCUSIÓN-----	66
CAPITULO VI	
CONCLUSIONES-----	67
CAPITULO VII	
RECOMENDACIONES-----	68
CAPITULO VIII	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	69
CAPITULO IX	
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABLAS

Nº	Título	Pág.
01.	EL DOCENTE DEMUESTRA CONOCIMIENTO RESPECTO AL TEMA QUE ESTA TRATANDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO -----	28
02.	ES PUNTUAL CUANDO INICIA EL PROCESO DEL DESARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	29
03.	DESARROLLA SECUENCIALMENTE LOS CONTENIDOS DEL SILABUS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	31
04.	UTILIZAR ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	32
05.	UTILIZAR TECNICAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	33
06.	EL DOCENTE ACONSEJA A LOS ALUMNOS DURANTE EL DASARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	35
07.	EL DOCENTE ACONSEJA AL ESTUDIANTE DESPÚES DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	36
08.	EL DOCENTE GUIA EN SU ESTUDIO AL ESTUDIANTE DURANTE EL DESARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	37
09.	EL DOCENTE GUIA EN UN ESTUDIO DESPUES DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	39
10.	EL DOCENTE DISEÑA SU PLAN DE CLASE ANTES DE ENTRAR AL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	40
11.	EL DOCENTE BRINDA SU SERVICIO COMO PROMOTOR RESPECTO A LOS CONTENIDOS TRATADOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO -----	42
12.	EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL EN EL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	43
13.	EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL FUERA DEL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	44

14. EL DOCENTE ESTIMULA AL ESTUDIO A SUS ESTUDIANTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	46
15. EL DOCENTE ESTIMULA A LA LECTURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	47
16. EL DOCENTE CREA UN CLIMA DE AFECTIVIDAD DURANTE LA CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	48
17. EL DOCENTE LLEGA PUNTUAL A SU CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	50
18. EL DOCENTE DEMUESTRA SER HONRADO EN SU TRABAJO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	51
19. EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	52
20. EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU ROL ORIENTADOR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	54
21. EL DOCENTE MUESTRA ENTUSIASMO DE SUPERACION Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	55
22. EL DOCENTE HA REALIZADO ESTUDIO DE POST-GRADO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	56
23. EL DOCENTE DEMUESTRA SER PERSEVERANTE CON SU TRABAJO PEDAGÓGICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	58
24. EL DOCENTE CUMPLE SU ROL ENSEÑANDO DURANTE LA CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	59
25. EL DOCENTE CUMPLE SU ROL DE ORIENTADOR DENTRO Y FUERA DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	60
26. EL DOCENTE CUMPLE SU ROL COMO PROMOTOR DENTRO Y FUERA DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	62
27. CREA ACTITUDES MOTIVADORAS PARA EL ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	63
28. ROL DEL DOCENTE INFLUYE EN EL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO-----	65

## INDICE DE GRÁFICOS

Nº	Título	Pág.
01.	EL DOCENTE DEMUESTRA CONOCIMIENTO RESPECTO AL TEMA QUE ESTA TRATANDO-----	28
02.	ES PUNTUAL CUANDO INICIA EL PROCESO DEL DESARROLLO DE CLASE -----	30
03.	DESARROLLA SECUENCIALMENTE LOS CONTENIDOS DEL SILABUS -----	31
04.	UTILIZAR ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO DE CLASE -----	32
05.	UTILIZAR TECNICAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO DE CLASE -----	34
06.	EL DOCENTE ACONSEJA A LOS ALUMNOS DURANTE EL DASARROLLO DE CLASE -----	35
07.	EL DOCENTE ACONSEJA AL ESTUDIANTE DESPÚES DE CLASE----	36
08.	EL DOCENTE GUIA EN SU ESTUDIO AL ESTUDIANTE DURANTE EL DESARROLLO DE CLASE -----	38
09.	EL DOCENTE GUIA EN UN ESTUDIO DESPUES DE CLASE-----	39
10.	EL DOCENTE DISEÑA SU PLAN DE CLASE ANTES DE ENTRAR AL AULA -----	41
11.	EL DOCENTE BRINDA SU SERVICIO COMO PROMOTOR RESPECTO A LOS CONTENIDOS TRATADOS -----	42
12.	EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL EN EL AULA -----	43
13.	EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL FUERA DEL AULA -----	45
14.	EL DOCENTE ESTIMULA AL ESTUDIO A SUS ESTUDIANTE -----	46
15.	EL DOCENTE ESTIMULA A LA LECTURA -----	47
16.	EL DOCENTE CREA UN CLIMA DE AFECTIVIDAD DURANTE LA CLASE -----	49

17. EL DOCENTE LLEGA PUNTUAL A SU CLASE -----	50
18. EL DOCENTE DEMUESTRA SER HONRADO EN SU TRABAJO-----	51
19. EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL -----	53
20. EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU ROL ORIENTADOR-----	54
21. EL DOCENTE MUESTRA ENTUSIASMO DE SUPERACION-----	55
22. EL DOCENTE HA REALIZADO ESTUDIO DE POST-GRADO -----	57
23. EL DOCENTE DEMUESTRA SER PERSEVERANTE CON SU TRABAJO PEDAGÓGICO -----	58
24. EL DOCENTE CUMPLE SU ROL ENSEÑANDO DURANTE LA CLASE	59
25. EL DOCENTE CUMPLE SU ROL DE ORIENTADOR DENTRO Y FUERA DE CLASE -----	61
26. EL DOCENTE CUMPLE SU ROL COMO PROMOTOR DENTRO Y FUERA DE CLASE -----	62
27. CREA ACTITUDES MOTIVADORAS PARA EL ESTUDIO -----	63

## **RESUMEN**

En el proceso enseñanza-aprendizaje, existen varios factores, uno de ellos es el desempeño profesional del docente en el aula, quien es el responsable directo de los resultados académicos en los alumnos.

Los docentes, para llevar adelante la actividad académica tienen que superar una serie de dificultades y limitaciones dentro y fuera del aula, sumándose a esto el buen trato a los alumnos, el conocimiento de los temas a desarrollar, dominio de estrategias metodológicas y adecuados criterios de evaluación.

La investigación que se desarrollo, tuvo por objetivo principal, establecer la relación entre el rol del docente y el aprendizaje de los alumnos del Primer Ciclo de la Escuela de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

Luego de la sistematización de los resultados se llegó a la conclusión, que el rol del docente influye significativamente en el aprendizaje de los alumnos de la Escuela de Educación Primaria. Con esto se corrobora, que la actuación del docente en relación al aprendizaje del alumno es de vital importancia.

## **ABSTRAC**

In the process teaching - learning, several factors exist, one of them is the professional acting of the educational one in the classroom who is the responsible one direct of the academic results in the students.

The educational ones, to take the academic activity ahead have to overcome a series of difficulties and limitations inside of and outside of the classroom, being added this good treatment to the students, the knowledge of the topics to develop, domain of strategies methodological and appropriate evaluation approaches.

The investigation that you development, had for main object, to establish the relationship between the list of the educational one and the learning of the students of the first cycle of the School of Primary Education of the Ability of Education of the National University of the Peruvian Amazon.

After the systematizing of the results you reach the conclusion that the list of the educational one influences significantly in the learning of the students of the School of Primary Education. Therewith it is corroborated that the performance of the educational one in relation to the student's learning is of vital importance.

## CAPITULO I

### 1. Introducción

En el Perú el rol de los docentes es muy importante en el aprendizaje del estudiante, el rol del maestro es fundamental en todos los niveles donde se encuentra presente. En el Perú se ha analizado y determinado que la falta del maestro y la orientación continua trae deficiencias en la formación del educando y esto se refleja en los estudiantes universitarios que se forman como futuros docentes dentro de la facultad de educación en la especialidad de primaria específicamente en las asignaturas de formación general, para encontrar solución a la deficiencia antes mencionado, es que nos planteamos la siguiente interrogante de investigación:

**¿Qué relación existe entre el rol del Docente y el aprendizaje de los estudiantes del primer Ciclo de Educación Primaria de la facultad de educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana?**

Luego de la revisión de la literatura, encontramos que es de mucha importancia desarrollar este estudio por cuanto, que se justifica porque se pretende conocer los diferentes roles que cumple el docente universitario dentro del proceso de enseñanza frente a los alumnos de la facultad de educación del primer nivel de educación primaria. Desde el punto de vista teórico el estudio aportará nueva información relacionada al rol del docente universitario, para poder extrapolar la información a las demás escuelas de la Facultad de Educación y porque no decir a las demás Facultades de la UNAP.

En cuanto a los beneficiarios de estudio, principalmente serán los alumnos de la Escuela de Educación Primaria, los profesores, los padres de familia porque así los alumnos aprovecharán más y mejor las enseñanzas del docente a partir del cumplimiento del rol del docente, finalmente beneficiará esta investigación a la comunidad universitaria en general.

Así mismo los estudios que fundamentan a nuestra investigación son los siguientes:

GIBAJA, (1992) Al tratar de reconstruir la imagen y rol docente, se debe recordar que en el estudio de observación antes citado, se encontró que una de las funciones más importantes para la mayoría de las maestras observadas, era atender a la emotividad del niño. Esta conclusión refleja una actitud muy difundida y aceptada, aparentemente, entre maestros de otros ámbitos

BUCHMANN, M (1999), expresa una posición diferente en estos términos: Los maestros tienen obligaciones hacia sus estudiantes que residen, principalmente, en ayudarlos a aprender cosas valiosas en el contexto del aula y la escuela. Los maestros no son trabajadores sociales ni consejeros vocacionales; su trabajo se centra en el curriculum y presupone conocimiento de la materia; esto no excluye, por cierto, su preocupación por los niños ni la simpatía o el afecto que una persona puede tener por otra en el desempeño de su rol Buchmann 1986:531).

Finalmente el objetivo general que se pretendió lograr fue determinar la relación entre el rol del docente y el proceso de aprendizaje de los alumnos de primer ciclo de la Educación Primaria de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

## CAPITULO II

### 2.1 ANTECEDENTES

(Gibaja 1992; Gibaja 1993). En entrevistas intensivas a las maestras en Argentina, sumadas a las observaciones de sus clases, proporcionaron material para hacer conjeturas sobre su comportamiento en el aula, sus creencias y teorías implícitas y las actividades en clase. Una versión reducida de los protocolos de esas entrevistas se convirtió en el cuestionario empleado en esta encuesta. Sus datos, amplían y ponen a prueba algunas de las conclusiones del estudio de observaciones anteriores, tales como las referidas al mal aprovechamiento del tiempo instructivo, la prioridad dada por muchas maestras a los aspectos afectivos del aprendizaje, los cognitivos o su confianza en la propia experiencia como el factor más decisivo en su desempeño.

Los datos de la encuesta y su análisis son las respuestas a algunas de las preguntas del cuestionario. Este fue auto administrado y lo contestaron maestros y maestras de la Capital Federal que ejercen en escuelas primarias de la Municipalidad o privadas, y en departamentos de aplicación de escuelas normales. También respondió un grupo de maestras de varias escuelas de una ciudad del interior del país.

Como grupos de control que permitieran hacer comparaciones, se entrevistó a maestras en ejercicio que estudiaban Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, y a estudiantes de la misma carrera que no eran maestros, a estos últimos por tratarse de un grupo no docente que podemos suponer interesado en los problemas de la educación. En el trabajo de investigación se entrevistaron 209 maestros y maestras y 113 estudiantes que no lo eran. Cuando pareció necesario algunos de los grupos de maestras se dividieron en 2 subgrupos de edad: 35 años y menos y 36 años y más.

Las maestras respondieron al cuestionario en forma voluntaria y anónima. Una breve descripción del trabajo de campo y de la aplicación del cuestionario, de los procedimientos de selección de los casos y de la composición de los grupos se presenta en el Apéndice.

No creo que en la elección de las escuelas y de los entrevistados se hayan introducido errores sistemáticos; sin embargo, al no haber utilizado procedimientos aleatorios, y no obstante haber reunido datos de un número respetable de docentes, los resultados del análisis deben mostrarse con parsimonia para no inducir a error. El análisis fue comparativa: en lugar de presentar datos generales correspondientes al total de casos, como si se tratara de una muestra global, el trabajo se hizo con cada grupo de maestras por separado, comparando los resultados obtenidos en cada uno de los grupos y, eventualmente, analizaron las tendencias en el conjunto. Aunque este manejo de los datos con algunos grupos muy pequeños que no es aconsejable usar porcentajes, entiendo que es el procedimiento más confiable: al no proporcionar datos globales, no sugiere que los resultados sean representativos de la población docente total. Además, como el análisis se basa en la comparación de los resultados obtenidos en cada uno de los grupos, permite observar tendencias y asociaciones entre variables.

#### Dimensiones y supuestos del trabajo

GIBAJA, (1992) Al tratar de reconstruir **la imagen** del **rol docente** que tienen las maestras, debo recordar que en el estudio de observación ya citado, se encontró que una de las funciones *más importantes* para la mayoría de las maestras observadas, era atender a la emotividad del niño. Esta conclusión refleja una actitud muy difundida y aceptada, aparentemente, entre maestros de otros ámbitos.

(BUCHMANN, M (1999), expresa una posición diferente en estos términos: Los maestros tienen obligaciones hacia sus estudiantes que residen, principalmente,

en ayudarlos a aprender cosas valiosas en el contexto del aula y la escuela. Los maestros no son trabajadores sociales ni consejeros vocacionales; su trabajo se centra en el currículo y presupone conocimiento de la materia; esto no excluye, por cierto, su preocupación por los niños ni la simpatía o el afecto que una persona puede tener por otra en el desempeño de su rol Buchmann 1986:531).

Compartiendo la opinión de Buchmann y atendiendo a estos antecedentes, se ha incluido en la encuesta preguntas que permitieran conocer la visión de las maestras sobre las obligaciones del maestro que consideran prioritarias y sobre el papel que asignan a la vocación en el desempeño de la tarea docente.

**Otra dimensión del rol docente es su carácter profesional.** Más de una vez se ha discutido si la docencia es un arte, **un oficio o una profesión**; si bien cumple con algunos requisitos que la ponen en la última categoría, es diferente de otras profesiones que se definen por un alto status social y por la autonomía de decisión de sus miembros.

Entendido el magisterio como oficio o arte, algunos autores exigen del oficiante “además de habilidades y conocimientos, sensibilidad, la conciencia de las propias habilidades y el compromiso de desarrollarlas en el contexto del desempeño diario” Esta caracterización supone una conciencia del oficio que sería inexistente en el moderno profesional independiente y que se adquiriría en comunidad con otros practicantes.

**Para identificar los elementos del rol que las maestras perciben como más significativos usamos tres pares de indicadores;** éstos consistieron en preguntas acerca de la maestra ideal y las características del trabajo docente, el papel que asignan a lo afectivo en el aprendizaje y los rasgos y comportamientos que aseguran el éxito en la instrucción. Subyacente o implícita en los seis indicadores está la dimensión que en un extremo ubica y da más valor a los aspectos intelectuales o profesionales y en el otro a los vocacionales y afectivos, como se podrá apreciar al leer las preguntas cuyo análisis.

Datos internacionales de 1988 indican que la docencia en la enseñanza primaria (UNESCO 1991) está a cargo hoy, principalmente, de mujeres: el 62% en Canadá, el 70% en España, el 75% en Chile, el 84% en Suecia o el 90% en Italia, por ejemplo.

En la Argentina la proporción de mujeres, 91% en 1988, supera estas cifras. Las causas y consecuencias de esta situación el carácter típicamente femenino de la docencia primaria han sido frecuente motivo de discusión. Al progresivo predominio de las mujeres se lo ha hecho responsable por la “feminización” de la escuela y por sus efectos negativos en los alumnos. Por ejemplo, se le ha atribuido la presencia de rasgos del llamado *carácter femenino* en algunas de las formas predominantes en la vida escolar tales como conformidad, sumisión y orientación hacia los símbolos, en desmedro de otras consideradas “típicamente masculinas”: agresividad, orientación hacia la acción y la competencia, independencia, etc. En lugar de preguntar si los rasgos “femeninos” supuestamente observables en la escuela se deben a la presencia de una mayoría de maestras, Lee sugiere que sería más pertinente examinar “si la escuela socializa a su personal -hombres o mujeres- para adecuarlo al cumplimiento de sus funciones”: promover conductas quietas y cumplidoras en los alumnos que permitan satisfacer las exigencias de un currículo complejo. Desde el punto de vista de este análisis importa considerar no sólo los rasgos asociados al carácter femenino que se atribuyen a la docencia sino también el “énfasis histórico que la escuela elemental ha puesto en la formación moral”, a la que asigna mayor relieve que al desarrollo intelectual (Feinman-Nemser y Floden 1986:519).

Nuestros datos muestran que en todos los grupos se afirman objetivos afines a los buscados tradicionalmente por la escuela: la mayoría de las entrevistadas otorga prioridad a las dimensiones expresivas del rol y a las que privilegian la formación de la personalidad y del carácter moral, por encima del desarrollo intelectual o de la adquisición de conocimientos. Aquí no se intenta explicar si las tendencias reconocidas en los datos obedecen a las orientaciones pedagógicas o psicológicas

predominantes factores asociados con el pretendido “carácter femenino” o a la socialización de los docentes que supuestamente se impone en la escuela primaria o en las escuelas del magisterio. Comenzaré el análisis buscando las diferencias en las respuestas de hombres y mujeres y me limitaré a explorar la posible relación entre sexo y concepción del magisterio. ENCICLOPEDIA PRACTICA (1984), Define claramente que los aprendizajes son cambios permanentes de conducta y se explica en términos de experiencia o práctica, también dice que el aprendizaje es el resultado de la práctica y de la experiencia y se mide por medio de la auto-acción como tocar una guitarra, resolver un problema de matemática.

**Guillermo Di Fini (2001)** Asimismo, ser francos, diciendo que la escuela no va a poder solucionar todos los problemas sociales ni mucho menos, pero sí, y en la medida de que halla docentes responsables y comprometidos con su rol, de que por ser público, es de por sí político, tenga para sí mismo, una actitud crítica y reflexiva de la realidad social, para que con su ejemplo y su esfuerzo cotidiano, pueda inculcar buenos valores a sus alumnos y darles las herramientas cognitivas necesarias, para que estos el día de mañana, puedan ser ciudadanos pensantes; en que si bien están condicionados, no estén determinados a simplemente, obedecer y ejecutar órdenes, ni a trabajar en un supermercado, sino por el contrario que sean forjadores de un futuro mejor, de su propio futuro, en el que si bien, muchos no alcancen a formarse para dirigir y pensar, ni para trabajar en puestos directivos; al menos sí tengan libertad de pensamiento, libertad de acción, libertad de decisión y libertad para crear para sí y los suyos una vida ciudadana digna, como corresponde a la dignidad humana.

## 2.2 MARCO TEÓRICO

**AVENDAÑO ET AL. (1998).** Antes el profesor era el “sabio en el escenario”, ahora su papel cambia al de “Guía en línea o facilitador”, es decir:

- Diseñador y desarrollador de proyectos educativos.
- Llevar a cabo tareas de guía, tutoría y asesoría dentro de los procesos de aprendizaje.
- Certificador, evaluador de conocimientos y habilidades.
- Promotor de la creatividad, la productividad y la innovación.
- Gestor de recursos para el aprendizaje.
- Desarrolla y dirige actividades académicas y de investigación en la telemática y da énfasis al desarrollo del pensamiento crítico soportado en habilidades de lectura y escritura.
- La formación de los docentes y su desempeño

Otra dimensión de la imagen del rol puede buscarse en las opiniones sobre la calidad de la formación de los docentes. Puede incluirse en este concepto la formación recibida en las escuelas del magisterio o la capacitación para la función que de un modo u otro se adquiere posteriormente. Dos preguntas proporcionaron algunos datos relevantes:

En su opinión, ¿la formación que tiene la mayoría de los maestros o maestras es suficiente?

Del tiempo que los chicos pasan en la escuela ¿cuánto aprovechan para enseñar la mayoría de las maestras?

### - **La formación docente**

En todos los grupos la mayoría sostiene que la formación de las maestras no es suficiente pero, mientras opinan así el 58% de las maestras del interior, dan esta respuesta el 88% de las maestras de escuelas normales y alcanzan posiciones intermedias los grupos de las privadas (68%) o de las municipales

(61%). Los dos grupos universitarios declaran, casi por consenso, (97%), la insuficiencia de la formación docente.

- **La práctica docente**

Pese a lo dicho arriba, las maestras tienen una alta opinión de la capacidad de sus colegas para facilitar el aprendizaje de los niños. La explicación reside en que muchas confían en la experiencia obtenida in situ para llenar los vacíos de la formación previa. En páginas anteriores (sección dedicada a Los vínculos afectivos en la tarea de las maestras) vimos que las entrevistadas, lejos de cuestionar el desempeño de las maestras, atribuyen el éxito en el aprendizaje a los estímulos cognitivos que proporcionan o a su dedicación, afecto o capacidad de comunicación.

En cuanto a la eficacia en el uso del tiempo escolar, obtuvimos tres tipos de respuesta:

Se ha dicho que los maestros se socializan en su rol docente en la escuela, donde aprenden a ejercerlo y adquieren experiencia profesional en contacto con los miembros de su grupo de referencia más significativo, los colegas. Si estos transmiten a los recién llegados, como podría suponerse, las características “tradicionales” del rol, éstas tenderán a consolidarse en las nuevas generaciones de maestros. Quizás a estas circunstancias pueda atribuirse cierta responsabilidad en algunos de los resultados de este trabajo que se presentaron en las secciones anteriores y que se resumirán ahora.

En primer lugar vimos que uno de los rasgos dominantes en los grupos de maestras estudiadas es su valoración de los aspectos afectivos y vocacionales del rol. Muchas entrevistadas consideran más importante la definición vocacional de la maestra que su preocupación por los aspectos profesionales, y no dan al desarrollo cognitivo de los niños preferencia sobre los otros aspectos al señalar las principales obligaciones del maestro; además, piensan que los niños valoran más el afecto de la maestra que su eficiencia, atribuyen

el éxito en el aprendizaje a los vínculos emotivos que las maestras tienen con los alumnos y opinan que lo afectivo tiene preeminencia en el aprendizaje.

En segundo lugar también se vio que, más allá del descontento por su situación salarial u otros aspectos laborales, las entrevistadas tienen una imagen positiva de su ocupación: casi todas consideran que es un trabajo con muchas responsabilidades, muchas niegan que no pueda avanzarse en la carrera y una buena parte de ellas no lo considera muy dependiente. Finalmente, si bien aceptan que su formación docente es deficiente, la mayoría está bastante satisfecha con el desempeño general de los colegas, a juzgar por su opinión sobre el aprovechamiento del tiempo escolar.

**CALERO PÉREZ, MAVILO. (1997)** Respecto de los posibles efectos de la variable escuela entendida en un sentido muy amplio, como se ha visto en la sección anterior en algunas de las dimensiones del rol, podría aventurarse que su influencia en la feminización de la docencia afecta a las maestras mujeres y probablemente contribuye a que una proporción muy alta tenga una visión nutricia o maternal de su actividad. Claro está, podría ponerse en duda que el impacto de la escuela sea el principal responsable por esta situación, y no otras variables tales como el “carácter femenino” o las orientaciones psicológicas predominantes.

En cuanto a la edad, no parece que las generaciones jóvenes estén construyendo una visión más profesional del rol. Por el momento entre ellas se confirma la visión tradicional, ya sea por efecto de su sexo, de la socialización en la escuela o de las orientaciones psicológicas que dan mucha importancia a la maduración afectiva en el desarrollo evolutivo.

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que esta imagen supuestamente femenina del rol no refleja necesariamente, o por lo menos no refleja enteramente, las características del comportamiento en el aula. En el estudio citado (Gibaja 1992) nos pareció notar que las maestras que sostenían la prioridad de lo afectivo y vocacional, no parecían ser muy diferentes del

resto en cuanto a la expresión de estas modalidades en su contacto diario con los niños. Los datos sugieren que en estas dimensiones del rol las respuestas corresponden al estereotipo clásico del magisterio más que a su real vigencia en el aula.

Finalmente, después de haber explorado diferencias por edad, tipo o categoría de escuela, ubicación geográfica y sexo, parece razonable concluir que todos estos factores pesan en la imagen de algunos aspectos del rol docente, con estas particularidades:

Las mayores diferencias parecen encontrarse entre el grupo de maestras del interior y todos los grupos de Buenos Aires.

La edad influye en algunos aspectos pero su efecto en estas entrevistadas no muestra una tendencia consistente: respecto a algunas actitudes hay más diferencias entre las distintas categorías de maestras que entre los grupos de edad dentro de cualquiera de las categorías.

El efecto del sexo es muy claro en relación con las dimensiones afectivo-intelectual y vocacional-profesional del rol, pero no en las otras dimensiones.

Por último, el factor que marca una diferencia más contundente parece ser la incorporación de las maestras a los estudios universitarios del área educacional.

Las respuestas de los dos grupos incorporados a la muestra como testigos, las maestras que estudian ciencias de la educación y otros estudiantes de la misma carrera no docentes, parecen sugerir que la educación de nivel universitario estimula cambios importantes en la concepción del rol docente, posiblemente porque además de actualizar el conocimiento pedagógico, revela otros modos de concebir la actividad intelectual. Incidentalmente, la comparación de las maestras con los dos grupos de control mencionados

muestra que no obstante las considerables diferencias encontradas entre las distintas categorías de maestras, en todas ellas la distribución de respuestas a las preguntas analizadas exhibe tendencias en cierta medida similares; éstas definen y particularizan a las maestras como una categoría ocupacional que posee una cultura común y un estilo intelectual.

**MONTERO LAGOS. P. (2002)** Con la docencia universitaria pretendemos formar a los jóvenes y adultos para una acción social competente en roles sociales de determinados ámbitos profesionales y académicos. La docencia universitaria debe estar vinculada con un proceso de transformación multidimensional que le permita al estudiante contar con un conjunto de atributos personales (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y disposiciones) para desempeñarse exitosamente en las funciones o tareas de su rol profesional o académico.

Las competencias de las personas requeridas para ser exitosas en sus diferentes roles sociales no se sustentan en la simple suma inorgánica de saberes, habilidades y valores, sino en la maestría con que la que se articulan, componen, dosifican y ponderan constantemente estos recursos y sus resultados (Comisión Nacional de Modernización de la Educación).

Se requiere de “mentes bien hechas, que no sólo sepan buscar información, procesarla y transferirla como estrategias de solución para situaciones y problemas concretos, sino que también, las puedan transferir de forma flexible y polivalente a nuevos escenarios organizacionales, situaciones y problemas que van surgiendo y que requieren generar conocimientos, aprender y desaprender” (Domínguez, 2004). En breve, estas nuevas demandas educacionales requieren revisar los supuestos principales y sus nuevos énfasis.

En particular la actualización de la docencia debe hacerse cargo de la obsolescencia de formas de enseñanza convencionales sustentadas en supuestos tales como: a) el conocimiento es un cuerpo bien establecido de hechos técnicas que generan una acumulación de resultados que son jerárquicamente organizados y secuenciados para ser divididos y pasados de expertos a novicios, b) El aprendizaje es la adquisición de pedazos aislados de información y habilidades logradas principalmente escuchando, mirando, memorizando y practicando y c) La enseñanza es la transmisión directa del conocimiento de profesores y textos a los estudiantes

**GUILLERMO DI FINI (2001)**, Un cambio de énfasis central para la docencia significa pasar de la transmisión de conocimientos de contenidos de tipo académico hacia la construcción por parte de los alumnos y alumnas de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizajes y pertinentes a las necesidades formativas de los alumnos.

El nuevo énfasis está puesto en la enseñanza de procesos, estrategias y habilidades de pensamiento utilizando el conocimiento disciplinario y cultural como medio para el crecimiento personal. El conocimiento se vuelve generativo sólo en la medida que no es presentado sin más a los estudiantes, sino que cuando ellos puedan interpretarlos desde sus esquemas cognitivos previos, cuestionar críticamente lo que se les dice y establecer relaciones con otras informaciones.

Es decir, un conocimiento genera bases para la construcción de nuevas estructuras de conocimiento, cuando puede usarse para resolver problemas, comprender nuevas situaciones y pensar, sentir y actuar competentemente en forma individual y grupal.

Las nuevas expectativas para la docencia están presentes en universidades que poseen un reconocido liderazgo. Por ejemplo, para la docencia de la Universidad de Notre Dame, se destaca una preocupación por a) Un aprendizaje centrado en el estudiante; b) un aprendizaje activo; c) una evaluación auténtica; d) aprendizaje colaborativo; e) aprendizaje comunitario; f) diversos estilos de aprendizaje; g) espacios de aprendizajes con tecnología; y, h) aprendizaje a distancia (Clark, 2002). Otros ejemplos se encuentran en transformaciones más específicas como son algunas presentes en ingeniería para pasar de una enseñanza centrada en el profesor al estudiante (Catalana, 2000) y que favorece también el desarrollo de competencias transversales centrales para el ingeniero (Lachiver, 2002).

Investigaciones recientes de la docencia universitaria eficaz destacan la importancia del uso de varios tipos de conocimientos para relacionar la experiencia previa de los estudiantes con el nuevo conocimiento. De acuerdo con Hantano (2002) docentes efectivos requieren de: conocimientos disciplinarios; conocimientos pedagógicos en la disciplina; conocimientos pedagógicos generales, conocimientos de sus estudiantes y sobre el aprendizaje, conocimientos curriculares, conocimientos de los fines, conocimientos del contexto y conocimiento de si mismo. La aplicación de estos conocimientos se vincula con nuevas funciones y tareas docentes relacionadas con un rol docente no convencional, aspecto que se aborda en la próxima sección.

#### **- Funciones y tareas del nuevo rol docente**

En palabras de Arbizu (1994: 96), “se puede hablar de rol asignado (asumido por tradición) y rol demandado (papel nuevo que le es solicitado a un profesional). El profesor universitario cumple un rol, el que tradicionalmente le ha sido asignado, pero hoy en día la sociedad demanda una serie de nuevos papeles que configurarán el nuevo rol de profesor”. El profesor deja de ser la única o primordial fuente de información para convertirse en:

- Especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje
- Especialista en recursos de aprendizaje
- Facilitador del aprendizaje en la comunidad
- Especialista en la convergencia interdisciplinario de saberes
- Clasificador de valores
- Promotor de relaciones humanas
- Consejero profesional y del ocio.

El nuevo rol del docente requiere desempeñar exitosamente varias funciones y tareas no convencionales. En esta sección se han privilegiado algunas funciones docentes concordantes con una enseñanza orientada a desarrollar competencias que comprometen variedad de atributos personales y que utiliza ambientes de aprendizajes multimediales para concretar una docencia semipresencial. Finalmente, se relacionan estas funciones con las presentadas en otras experiencias de países desarrollados.

- **Aprendizaje significativo**

La teoría del aprendizaje propuesta por Ausubel et al. (1990) centra su atención en los Conceptos y en el aprendizaje proposicional como base sobre la que los individuos construyen sus significados propios. El concepto principal en la teoría de Ausubel es el de aprendizaje significativo como contraposición al aprendizaje memorístico y, aunque sus portaciones y terminología se consideran en muchos entornos ya antiguas, podemos presentarlas como de importancia actual pues clarifican muchos de los conceptos que normalmente se utilizan; además, sólo desde una aproximación consciente al origen podemos entender el desarrollo y la integración que del modelo constructivista es posible hacer dentro de un marco explicativo más amplio.

Ausubel no fue el primero en destacar la importancia que el conocimiento previo tiene en el nuevo aprendizaje. La teoría de la memoria de Bartlett

(1932)<sup>5</sup> sostenía que “ciertos esquemas” influyen la percepción y la recogida de información. Glasersfeld (1995) defiende que las raíces del constructivismo se encuentran ya en los filósofos del siglo XVII como el italiano Vico, en Kant, Marx o Darwin. El constructivismo es, en esencia, una teoría que trata sobre los problemas del conocimiento; que se separa tanto de la posición racionalista o innatista (el conocimiento se consigue a partir de las capacidades con las que el individuo nace) como de la posición empirista (el conocimiento se obtiene a partir de la experiencia), constituyendo una teoría original que representa un progreso, importante en el problema de cómo se genera el conocimiento. Más recientemente, los trabajos de Kelly (1955)<sup>7</sup> también apuntan hacia el papel del conocimiento previo en el nuevo aprendizaje pero sin poner ningún énfasis sobre conceptos específicos ni tramas proposicionales, destacando que el aprendizaje terminaba siendo una “parrilla de referencia”, de “trazos genéricos” o “constructos personales” que influían en la forma en que una persona piensa o responde frente a una nueva experiencia. Para Kelly, el interrogante que se le plantea al hombre no es “si la realidad existe o no, sino qué puede hacer con ella” (Kelly, 1969, pg. 25)<sup>8</sup>, por eso, esta realidad es susceptible de tantas reconstrucciones como permita la imaginación, en palabras suyas: “La cantidad de experiencia del hombre no se mide por el número de sucesos con los cuales ha colisionado, sino por las inversiones que ha hecho en sus predicciones y por las revisiones de sus constructos que se han seguido de su enfrentamiento con las consecuencias”

Piaget (1933) examinó cómo se forman los conocimientos y cómo cambian, así como cuáles son los procesos que suceden en el individuo que conoce. Concluye que a partir de unas capacidades generales con las que se nace, los individuos van construyendo su conocimiento sobre la realidad que los rodea. En el aprendizaje significativo, el nuevo conocimiento se vincula de manera intencionada y no literal con la estructura cognoscitiva del individuo que aprende. Para que esa vinculación sea efectivamente no arbitraria,

deberá emplearse el conocimiento que ya se posee como único medio de internalizar la tarea de aprendizaje, por ello, la estructura de conocimientos presentes en el momento del aprendizaje puede ser el factor más importante de éste. Esa importancia se resume de forma explícita en la afirmación de Ausubel “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”. Cuando la idea se aprende de manera significativa, se distingue mejor de otras ideas parecidas que aquellas que han sido adquiridas mediante asociación arbitraria: al pedir a los alumnos que aprendan la sustancia de las ideas en lugar de las palabras utilizadas para expresarlas, parece claro que estos podrán aprender y retener mucho más. Teniendo en cuenta el concepto de aprendizaje significativo será necesario, siguiendo a Ausubel, considerar dos factores para determinar si una tarea es potencialmente significativa: la naturaleza del material que se va a aprender y la actitud de aprendizaje significativa del alumno. El material de aprendizaje al que tienen acceso nuestros alumnos es el proporcionado por los libros de texto o por el profesor. Normalmente, este material posee significatividad lógica, es decir, puede relacionarse significativamente con ideas que se hallen a su alcance. Si además este material posee significatividad sustancial, podrá relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que su significado sufra modificaciones. Ausubel distingue entre significado potencial, dependiente únicamente de la naturaleza del material y de la estructura cognoscitiva del alumno, y significado real (fenomenológico o psicológico), producto de un proceso concreto de aprendizaje significativo. El significado real surge cuando un significado potencial se convierte en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo. Es interesante llegados a este punto resaltar la diferencia que existe entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje de material significativo. En este último caso, el material es sólo potencialmente significativo, pero esto no implica que no pueda ser reproducido por

repetición, incluso se puede dar aprendizaje por repetición de tareas de materiales que contienen materiales ya significativos, pero donde no se produce relación alguna de los elementos componentes con la estructura cognoscitiva del estudiante. Normalmente el resultado del aprendizaje es alguna variación, poco importante, entre la información que un alumno internaliza y la manera en que ésta es percibida por el profesor. Cuando esta diferencia es calificada negativamente, incluso aunque la esencia de la respuesta sea correcta, se puede fomentar en el alumno tendencias a utilizar técnicas de aprendizaje por repetición en lugar de aprender significativamente. Para que el aprendizaje significativo se produzca, un material potencialmente significativo debe ir acompañado de una actitud de aprendizaje significativo por parte del alumno: el llamado enfoque profundo (Entwistle, 1988). Si la intención del alumno es memorizar de forma arbitraria y literal, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados que se deriven de él serán mecánicos y carentes de significado. Aunque se observan tendencias hacia el aprendizaje significativo o repetitivo de un alumno a otro, en general, el enfoque que un alumno da a una tarea de aprendizaje suele depender más de la tarea que del propio estudiante: así, un alumno puede modificar su enfoque de una tarea a otra o de un profesor a otro. Las razones que inducen al aprendizaje repetitivo pueden ser varias, apareciendo interconectadas. Estas razones no tienen por qué pertenecer exclusivamente al alumno sino que pueden surgir en el proceso de enseñanza en el aula (contexto físico), donde los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje construyen un contexto percibido, que da sentido a los comportamientos (Bronferbrenner, 1987): experiencias anteriores de calificaciones negativas por respuestas no literales, falta de confianza en sus posibilidades para aprender significativamente, escasez de tiempo para aprender significativamente, falta de continuidad tanto en las materias a aprender como en los profesores que las imparten con el considerable esfuerzo de adaptación que ello supone, etc.

El constructivismo ha recibido diferentes críticas, algunas de carácter epistemológico como las de Matthews (1994), para quien al afirmar el constructivismo que no tiene sentido hablar del conocimiento en abstracto, separado de la persona que conoce, cae en una epistemología relativista, al considerar que el hecho de que las personas puedan comunicarse no prueba que lo que cada cual experimenta tenga realidad objetiva en sí mismo, sino que se puede construir un consenso sobre sus mundos de experiencias subjetivas: nuestro conocimiento no nos informaría en absoluto del mundo sino que lo haría sobre nuestras experiencias y sobre cómo éstas se organizan. Otras críticas se dirigen hacia aquella línea constructivista centrada en el sujeto (del cual el constructivismo de Ausubel es fiel exponente) tachándolo de modelo de construcción del conocimiento a modo de industria casera, pero que olvida las necesarias dimensiones sociales y comunitarias de la cognición: el “nosotros pensamos” determina al “yo pienso” y no al contrario. Según Bernstein (1993), el constructivismo no sólo refleja la manera en que se transmite el conocimiento sino también cómo se reproduce el saber oficial y las estructuras de poder existentes; opina que es fácil que los niños más desfavorecidos no sean capaces de captar la significación de las prácticas escolares y que los profesores no se den cuenta de esto: así entendido, el constructivismo no sería una pedagogía dialéctica y fomentaría el discurso de las clases medias, de su cultura, valores, lenguaje y formas de conocimiento, sin analizar las relaciones de poder implícitas.

A continuación se presentan las funciones y tareas principales que definen el rol del docente en el nuevo sistema:

- **Guía:** el docente traza con precisión los objetivos que deben lograrse, su importancia y contextualizan la utilización de los recursos que se pueden utilizar con sus formas de operación para el logro de los aprendizajes. Es el orientador que ilustra las implicaciones del curso y sus componentes en el proceso de crecimiento personal.
- **Experto de contenido:** el docente debe tener amplio dominio de los contenidos que se abordan en el curso de manera de poder tratarlos con

flexibilidad, profundidad y significatividad en la variedad de relaciones de los conocimientos con sus alumnos ya sea en forma presencial o distancia.

- **Facilitador:** el docente debe ser el referente académico que le resuelve las dudas del estudiante, que le provee de orientaciones, información y explicaciones que contribuyan a superar las barreras para los aprendizajes. Es proactivo en asistir a los estudiantes para flexibilizar las secuencias y ritmos de aprendizajes y para apoyarlos en proyectar los aprendizajes para su desarrollo profesional y personal.
  - **Moderador:** gestionando actividades y dirimiendo en actividades grupales tanto presenciales o virtuales. Se distingue por su lenguaje y trato y carácter empático con sus estudiantes siendo un modelo para los aprendizajes sociales y efectivos ligados con la autodirección en el aprendizaje disciplinario o multidisciplinario.
  - **Controlador de los procesos:** es el analizador crítico de las experiencias formativas de los estudiantes, lleva el control de los procesos y utilización de los recursos en forma efectiva y oportuna para lograr en los estudiantes los aprendizajes esperados.
  - **Evaluador:** lleva el seguimiento de los estudiantes y las evaluaciones de procesos, de resultados y de impactos. Junto con las retroalimentaciones participa activamente en la certificación de los aprendizajes y de las competencias.
- 
- **El rol docente en una nueva visión sistémica**

Una segunda perspectiva de análisis, que orienta el nuevo rol docente proviene de la visión esperada de la docencia. Desde el punto de vista sistémico, se ha destacado que la docencia debe hacerse cargo desde el estudiante que ingresa a nuestra universidad con todas sus fortalezas y debilidades, de la calidad de sus procesos de formación, de sus resultados e impactos para su desarrollo profesional, personal y social, como también, de

su fidelización para una educación continua, permanente o a lo largo de toda su vida (Montero, 2005). La visión propuesta es la siguiente:

La Universidad de Santiago de Chile mantiene una oferta educativa dinámica, flexible, con trayectorias múltiples basadas en competencias; pertinente para una educación a lo largo de la vida; fundamentada en continuos estudios de necesidades, antecedentes de las investigaciones y proyectos de desarrollo, estudios de seguimiento de sus egresados; y, sustentada en ambientes y situaciones para el desarrollo personal y social, con aperturas sistemáticas a nuevas fuentes del saber; con espacios de exploración, de descubrimiento y de invención; con modelos de experiencias prácticas ligadas a los requerimientos de desempeño para los roles sociales; con certificados de aprendizajes acreditados y valorados socialmente; y, basada en los códigos culturales, científicos, tecnológicos, sociales y artísticos propios del contexto y momento histórico (Montero, 2003).

Desde esta perspectiva el nuevo rol docente de la USACH se aleja del docente tradicional cuyo rasgo distintivo fundamental es su conocimiento disciplinario. Al considerar los cuatro subsistemas propuestos: orientación y desarrollo profesional, ambientes de aprendizajes, evaluación de aprendizajes y gestión administrativa (Montero 2005) el docente requiere desempeñar varias otras tareas docentes.

Entre otras, relacionar las contribuciones formativas de su asignatura con el perfil de egreso y el desarrollo profesional, aplicar repertorios de metodologías facilitadoras de aprendizajes y competencias de modo que las características de las metodologías interactúen con las características de los estudiantes, aplicar distintas tecnologías propias de los códigos de la modernidad y generar situaciones y ambientes de aprendizajes efectivos, utilizar mecanismos, procedimientos e instrumentos evaluativos que contribuyan al monitoreo y evaluación de aprendizajes y competencias y que posibilite una gestión descentralizada eficaz con unidad.

Para describir con propiedad las nuevas tareas docentes es fundamental profundizar el análisis. A modo ilustrativo, para que el profesor participe con propiedad en los ambientes de aprendizajes debe estar en condiciones de:

- a) Proveer de múltiples perspectivas y representaciones de la realidad.
- b) Proporcionar contenidos y actividades que reflejen las complejidades del mundo real.
- c) Focalizarse en la construcción y no en la reproducción del conocimiento.
- d) Presentar actividades realistas, relevantes y auténticas.
- e) Proveer actividades, oportunidades, herramientas y ambientes que incentiven el auto-análisis, la reflexión, la autoconciencia y la meta cognición.
- f) promover una práctica reflexiva.
- g) Permitir que el contexto, y su contenido dependa de una construcción del conocimiento a través de la negociación social, colaboración y experiencia.
- h) Enfatizar la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda.
- i) Alertar de las complejidades del conocimiento enfatizando las interrelaciones conceptuales y los aprendizajes interdisciplinarios

En suma, varios antecedentes confirman la necesidad de avanzar en una profesionalización de la docencia que compromete varias funciones y tareas propias de un nuevo modelo de docencia. En la próxima sección, a modo de conclusión, se presentan algunos de los principales desafíos que deberían ser abordados sistemática y sistémicamente.

**El aprendizaje** es el resultado de la experiencia de las consecuencias de la conducta, premios y castigos. El aprendizaje se puede ver desde dos perspectivas distintas, el aprendizaje hace referencia al desarrollo de

conductas manifiestas adaptativas y en segundo lugar concierne al aprendizaje adquirido<sup>1</sup>

**El aprendizaje** significativo es el conjunto de procedimientos que un alumno o alumna adquiere y emplea en forma intencionada como un instrumento para su aprendizaje y en algún momento aprenda a aprender con autonomía.<sup>2</sup>

**La estrategia** es el conjunto de procedimientos técnicas que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje.

### **DEFINICIÓN DE CONCEPTOS.**

**Rol del Docente.** Son diversas acciones que realiza el docente para poder realizar un proceso de enseñanza aprendizaje.

**Docente Motivador.** Es el docente activo que se preocupa constantemente de desarrollar su labor académica donde se intercambie diferentes factores dinámicos que le sirva al alumno durante su permanencia en el aula. Es el docente que se requiere escuchar sus sabias experiencias.

**El Docente como Investigador.** Es la persona que se preocupa de mejorar su labor académica considerando la investigación como punto de partida, es observador y experimentador de los procesos pedagógicos dentro de su aula.

**El docente como Orientador.** Es el docente quien guía las acciones técnico pedagógico durante el proceso de su enseñanza con el educando.

**La imagen del rol de los maestros.** Es la imagen como modelo para los educandos, por lo general representa la idea de cultivar buenos valores.

**Aprendizaje de los alumnos.** Es el proceso de construcción de representaciones personales significativas y con sentido de la realidad. Este es un proceso interno de construcción personal del alumno o alumna en interacción con su medio sociocultural y natural.

---

<sup>1</sup> UNIVERSIDAD CAYETANO HEREDIA, NUEVOS PARADIGMAS APLICADOS A LA EDUCACION , CAP V pag 232, 2001

<sup>2</sup> TARDI ROGER. TEORIA E INVESTIGACION COMTEMPORANEA, pag. 147-148, 2000

## **2.3 OBJETIVOS**

### **2.3.1 Objetivo General**

Determinar la relación entre el rol del docente y el proceso de aprendizaje de los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

1. Identificar los roles fundamentales de los docentes de la Facultad de Educación en el primer ciclo de la Escuela de educación primaria.
2. Analizar la manera como influye el rol del docente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.
3. Relacionar el rol del docente con el aprendizaje de los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria, de la Facultad de Educación.

## **2.4 HIPÓTESIS**

### **2.4.1 Hipótesis General**

El rol del docente influye significativamente en el aprendizaje del alumno del primer ciclo de la Escuela de Educación Primaria de la facultad de educación, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana.

### **2.4.2 Hipótesis Específica**

- Existen diferencias en el aprendizaje de los alumnos del primer ciclo en función al del rol docente
- La formación del estudiante del primer ciclo de la Escuela de Primaria se vera fortalecido en su formación general cuando el docente cumpla con su rol de su enseñanza.
- Existe relación significativa entre el rol del Docente de la Facultad de Educación con el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Educación Primaria de la Facultad de Educación.

## 2.5 VARIABLES

### 2.5.1 Variable Independiente

Rol del maestro

### 2.5.2 Variable Dependiente

Aprendizaje del alumno

## 2.6 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES, INDICADORES E ÍNDICES

VARIABLES	DIMENSION	INDICADORES	ÍNDICES
Variable 01 <b>Rol del Docente(x)</b>	Conocedor de capacidad pedagógica	x.1. Enseñante	a. Conocimiento b. Puntualidad programación (sillabus) d. Estrategias f. Técnicas
	Mediador en un clima de confianza	x.2. Orientación	a. Aconseja b. Guía en estudio c. Diseñado
	Formación Humanística y demuestra trabajo de equipo	x.3. Promotor	proyección social fomenta trabajo común
		Mediador en un clima de confianza	a. Estimula es estudio b. Estimula a la lectura c. Afectividad d. Puntualidad e. Honradez
Variable 02 <b>Aprendizaje del alumno(a)</b>		Asumir responsabilidad	a. Perseverante

## CAPITULO III

### METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo de Investigación

El estudio de investigación obedece al tipo descriptivo correlacional, ya que se determinará y se explicará todo lo referente a la función del rol del docente y su relación en el proceso del aprendizaje de los alumnos del primer ciclo de la facultad de educación primaria de la UNAP.

#### 3.2 Diseño de Investigación

El diseño que se va a utilizar en el presente estudio es el de aproximación descriptivo simple correlacional del tipo longitudinal debido a que se utilizará una muestra y observaciones diferentes pero todos relacionados con el rol del docente para su estudio.

$$M \rightarrow r \begin{cases} X 01 \\ Y 02 \end{cases}$$

Donde: M = Muestra; X, Y = Variables

O = Observaciones; r = relacional

#### 3.3 Población y Muestra

##### 3.3.1 Población

El universo o población estará conformado por todos los alumnos que estudian las asignaturas de formación general en el primer ciclo de educación primaria de las diferentes secciones de la facultad de educación de la UNAP conformado por 30 alumnos y 6 profesores.

##### 3.3.2 Muestra

La muestra estará conformada por 30 alumnos del I ciclo de educación primaria.

### **3.4 Procedimientos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.**

#### **3.4.1 Procedimiento para Recolectar la Información**

El procedimiento para la recolección de datos se realizará de la siguiente manera:

- Se solicitará la autorización al Decano de la Facultad de Educación
- La recolección de datos lo realizará los investigadores, quienes aplicarán los instrumentos adecuados.
- La recolección de datos tendrá una duración de un mes.
- La participación de los sujetos de estudio será obligatorio.
- Se respetará los derechos humanos y aspectos éticos de las personas que forman parte de la muestra.

#### **3.4.2 Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos**

<b>TECNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Encuesta	Cuestionario de preguntas
Observación estructurada	Ficha de observación
Entrevista	Ficha de entrevista
Evaluación	Prueba de evaluación

### **3.5 Procesamiento de la Información**

La información a recolectar se procesará con la ayuda de un paquete estadístico SPSS versión 11.0.

- Posteriormente se procederá al análisis de los datos, para estos se hará uso del estadístico chi cuadrada.
- Asimismo se hará uso de las frecuencias simples y porcentajes.
- Finalmente se elaborarán los cuadros y gráficos necesarios para presentar la información.

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

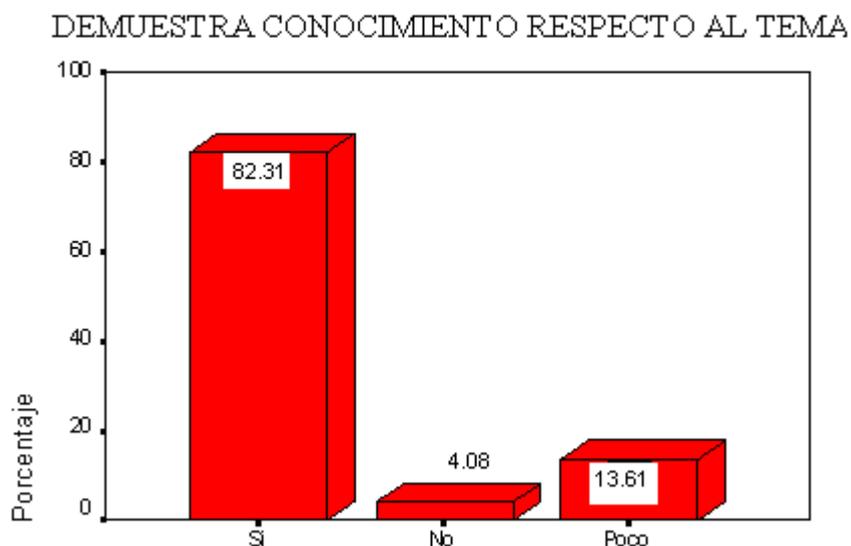
TABLA N° 01

EL DOCENTE DEMUESTRA CONOCIMIENTO RESPECTO AL TEMA  
QUE ESTA TRATANDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE DEMUESTRA CONOCIMIENTO RESPECTO AL TEMA QUE ESTA TRATANDO						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	62	51.24	11	55.00	0	0.00	73	49.66
Regular	46	38.02	8	40.00	3	50.00	57	38.78
Deficiente	13	10.74	1	5.00	3	50.00	17	11.56
Total	121	100.00	20	100.00	6	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 1



En el Gráfico N° 01 se observa que la mayoría, 82.31%, de alumnos considera que el docente demuestra conocimiento respecto al tema que está tratando; 4.08% que no y 13.61% que demuestra poco conocimiento.

La tabla N° 01 muestra la relación entre el conocimiento que demuestra el docente respecto al tema que esta tratando y el rendimiento académico.

De los alumnos que considera que el docente demuestra conocimiento respecto al tema que está tratando, 51.24% tiene rendimiento bueno, 38.02 % regular y 10.74% deficiente; de los que opinan que el docente demuestra poco conocimiento, 55% tiene buen rendimiento, 40% regular y 5% deficiente y de los que opinan que el docente no demuestra conocimiento respecto al tema que está tratando 50% tiene rendimiento regular y 50% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 11.8$  y  $p = 0,018$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el conocimiento que demuestra el docente respecto al tema que esta tratando constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 02

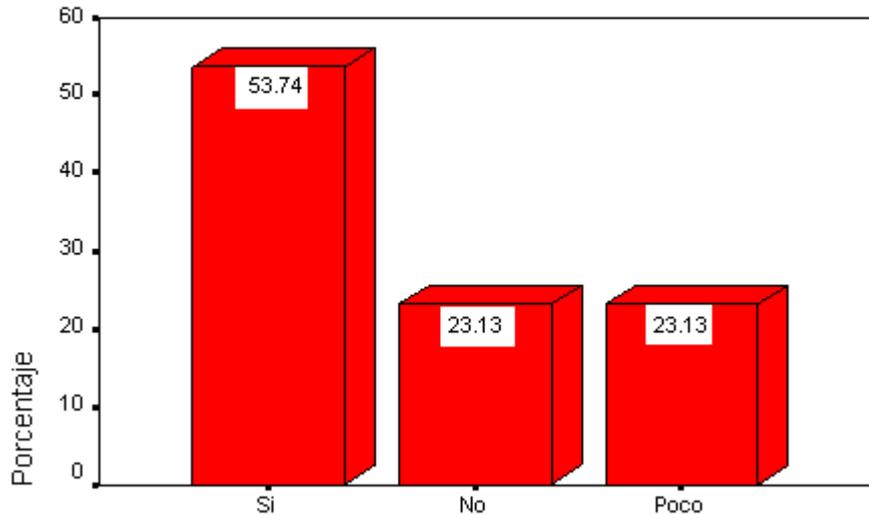
ES PUNTUAL CUANDO INICIA EL PROCESO DEL DESARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	ES PUNTUAL CUANDO INICIA EL PROCESO DEL DESARROLLO DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bueno	44	55.70	19	55.88	10	29.41	73	49.66
Regular	30	37.97	14	41.18	13	38.24	57	38.78
Deficiente	5	6.33	1	2.94	11	32.31	17	11.56
Total	79	100.00	34	100.00	34	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

## GRÁFICO N° 2

### ES PUNTUAL CUANDO INICIA SU CLASE



En el Gráfico N° 02 se observa que la mayoría, 53.74 %, de alumnos considera que el docente es puntual cuando inicia el proceso del desarrollo de clase; 23.13% que no lo es y 23.13% que es poco puntual.

La tabla N° 02 muestra la relación entre la puntualidad del docente cuando inicia el proceso del desarrollo de clase y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente es puntual, 55.70% tiene rendimiento bueno, 37.97 % regular y 6.33% deficiente; de los que opinan que el docente es poco puntual, 55.88% tiene buen rendimiento, 41.18% regular y 2.94% deficiente y de los que opinan que el docente no es puntual 29.41% tiene rendimiento bueno, 38.24% regular y 32.31% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 20.4$  y  $p = 0,0004$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la puntualidad del docente cuando inicia el proceso del desarrollo de clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

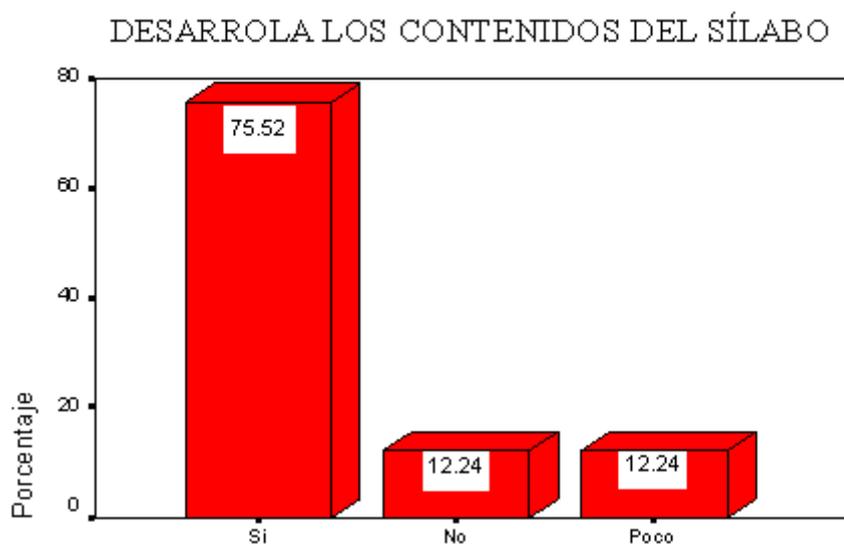
TABLA N° 03

DESARROLLA SECUENCIALMENTE LOS CONTENIDOS DEL SILABUS  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	DESARROLLA SECUENCIALMENTE LOS CONTENIDOS DEL SILABO						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	58	52.25	10	55.56	5	27.78	73	49.66
Regular	44	49.64	5	27.78	8	44.44	57	38.78
Deficiente	9	8.11	3	16.66	5	27.78	17	11.56
Total	111	100.00	18	100.00	18	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p > 0,05

GRÁFICO N° 3



En el Gráfico N° 03 se observa que la mayoría, 75.52%, de alumnos considera que el docente desarrolla secuencialmente los contenidos del sílabo; 12.24% sigue poco la secuencia y 12.24% no sigue la secuencia.

La tabla N° 03 muestra la relación entre el desarrollo secuencial de los contenidos del sílabo y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente desarrolla secuencialmente los contenidos del sílabo, 52.25% tiene rendimiento bueno, 49.64 % regular y 8.11% deficiente; de los que opinan que el docente desarrolla poco en forma secuencial los contenidos del sílabo, 55.56% tiene buen rendimiento, 27.78%

regular y 16.66% deficiente y de los que opinan que el docente no desarrolla secuencialmente los contenidos del sílabo 27.78% tiene buen rendimiento, 44.44% regular y 27.78% deficiente.

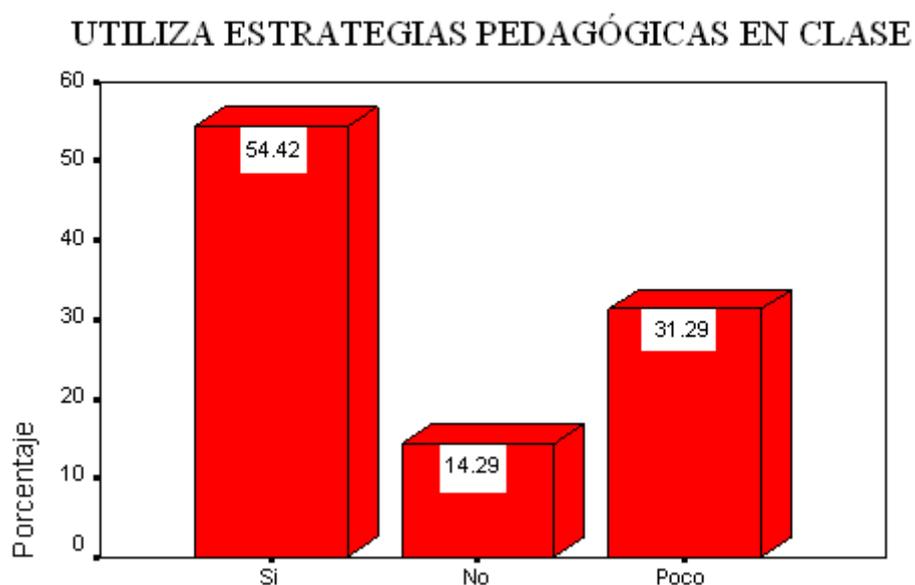
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 8.38$  y  $p = 0,07$  que indica que no existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el desarrollo secuencial de los contenidos del sílabo por el docente no constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 04  
UTILIZAR ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO  
DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	UTILIZAR ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	47	58.75	22	47.83	4	19.05	73	49.66
Regular	31	38.75	18	39.13	8	38.10	57	38.78
Deficiente	2	2.50	6	13.04	9	42.85	17	11.56
Total	80	100.00	46	100.00	21	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 4



En el Gráfico N° 04 se observa que la mayoría, 54.42 %, de alumnos considera que el docente utiliza estrategias pedagógicas en el desarrollo de su clase; 14.29% que no utiliza y 31.29% que utiliza poco.

La tabla N° 04 muestra la relación entre las estrategias pedagógicas que el docente utiliza en el desarrollo de su clase y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente utiliza estrategias pedagógicas en el desarrollo de su clase, 58.75% tiene rendimiento bueno, 38.75 % regular y 2.50% deficiente; de los que opinan que el docente utiliza poco las estrategias pedagógicas en el desarrollo de su clase, 47.83% tiene buen rendimiento, 39.30% regular y 13.40% deficiente y de los que opinan que el docente no utiliza estrategias pedagógicas en el desarrollo de su clase 19.05% tiene rendimiento bueno, 38.10% regular y 42.85% deficiente.

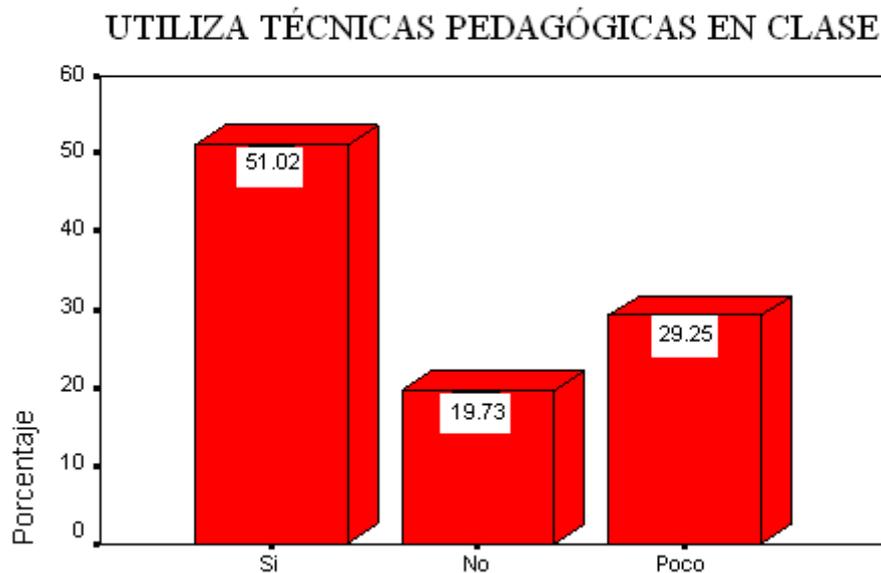
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 28.8$  y  $p = 0,0001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que las estrategias pedagógicas que el docente utiliza en el desarrollo de su clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 05  
UTILIZAR TECNICAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO  
DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	UTILIZAR TECNICAS PEDAGOGICAS EN EL DESARROLLO DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bueno	44	58.67	23	53.49	6	20.69	73	49.66
Regular	31	41.33	13	30.23	13	44.83	57	38.78
Deficiente	0	0	7	16.28	10	34.48	17	11.56
Total	75	100.00	43	100.00	29	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO Nº 5



En el Gráfico Nº 05 se observa que la mayoría, 51.02 %, de alumnos considera que el docente utiliza técnicas pedagógicas en el desarrollo de clase; 29.73% que no los utiliza y 29.25% que utiliza poco.

La tabla Nº 05 muestra la relación entre las técnicas pedagógicas que el docente utiliza en el desarrollo de su clase y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente utiliza técnicas pedagógicas en el desarrollo de su clase, 58.67% tiene rendimiento bueno, 41.33% regular; de los que opinan que el docente utiliza poco las técnicas pedagógicas en el desarrollo de su clase, 53.49% tiene buen rendimiento, 30.23% regular y 16.28% deficiente y de los que opinan que el docente no utiliza técnicas pedagógicas en el desarrollo de su clase 20.69% tiene rendimiento bueno, 44.83% regular y 34.48% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 30.1$  y  $p = 0,0005$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que las técnicas pedagógicas que el docente utiliza en el desarrollo de su clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 06

EL DOCENTE ACONSEJA A LOS ALUMNOS DURANTE EL DAsARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

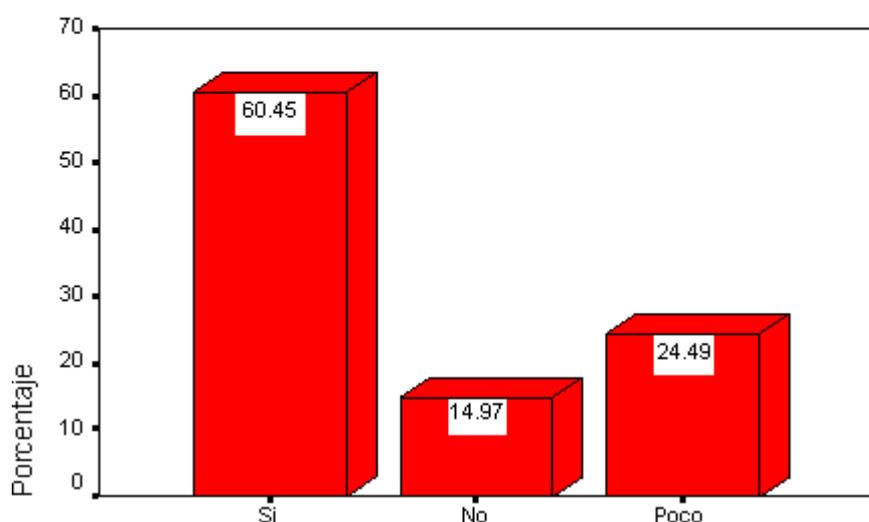
RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE ACONSEJA A LOS ALUMNOS DURANTE EL DAsARROLLO DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	51	57.30	16	44.44	6	27.27	73	49.66
Regular	32	35.96	15	41.67	10	45.45	57	38.78
Deficiente	6	6.74	5	13.89	6	27.27	17	11.56
Total	89	100.00	36	100.00	22	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06

p < 0,05

GRÁFICO N° 6

EL DOCENTE ACONSEJA DURANTE LA CLASE



En el Gráfico N° 06 se observa que la mayoría, 60.45 %, de alumnos considera que el docente aconseja a los alumnos durante el desarrollo de clase; 14.97% que no lo hace y 24.49% que lo hace poco.

La tabla N° 06 muestra la relación entre el consejo que da el docente a los alumnos durante el desarrollo de clase y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente aconseja a los alumnos durante el desarrollo de clase, 57.30% tiene rendimiento bueno, 35.96 % regular y 6.74% deficiente; de los que opinan que docente aconseja poco a los alumnos durante el desarrollo de clase, 44.44%

tiene buen rendimiento, 41.67% regular y 13.89% deficiente y de los que opinan que docente no aconseja a los alumnos durante el desarrollo de clase el docente 27.27% tiene rendimiento bueno, 45.45% regular y 27.27% deficiente.

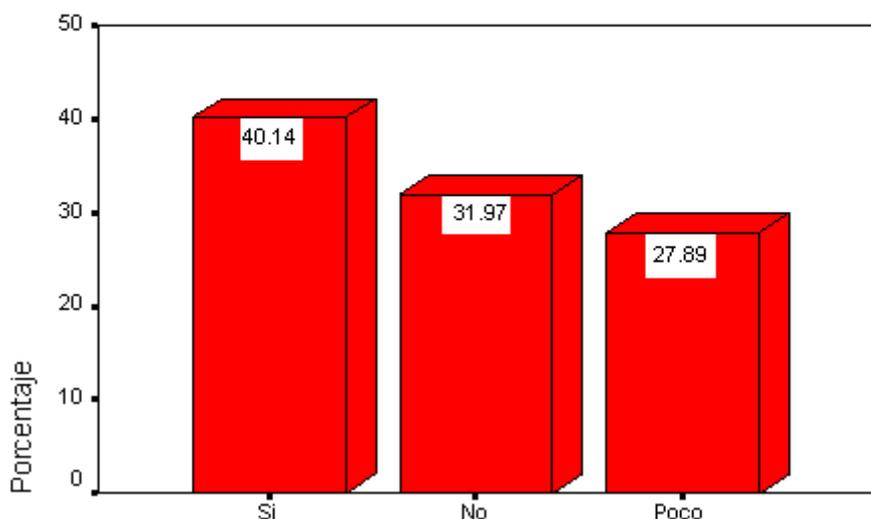
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 10,6$  y  $p = 0,031$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el consejo que da el docente a los alumnos durante el desarrollo de clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 07  
EL DOCENTE ACONSEJA AL ESTUDIANTE DESPÚES DE CLASE  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE ACONSEJA AL ESTUDIANTE DESPÚES DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	40	67.80	20	48.78	13	27.66	73	49.66
Regular	17	28.81	17	41.46	23	48.94	57	38.78
Deficiente	2	3.39	4	9.76	11	23.40	17	11.56
Total	59	100.00	41	100.00	47	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

GRÁFICO N° 7  
EL DOCENTE ACONSEJA DESPUÉS DE CLASE



En el Gráfico N° 07 se observa que la mayoría, 40.14 %, de alumnos considera que el docente aconseja a los alumnos después del desarrollo de clase; 31.97% que no hace y 27.89% que lo hace poco.

La tabla N° 07 muestra la relación entre el consejo que da el docente a los alumnos después del desarrollo de clase y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente aconseja a los alumnos después del desarrollo de clase, 67.80% tiene rendimiento bueno, 28.81 % regular y 3.39% deficiente; de los que opinan que docente aconseja poco a los alumnos después del desarrollo de clase, 48.78% tiene buen rendimiento, 41.46% regular y 9.76% deficiente y de los que opinan que docente no aconseja a los alumnos después del desarrollo de clase el docente 27.66% tiene rendimiento bueno, 48.94% regular y 23.40% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 20,5$  y  $p = 0,0002$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el consejo que da el docente a los alumnos después del desarrollo de clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

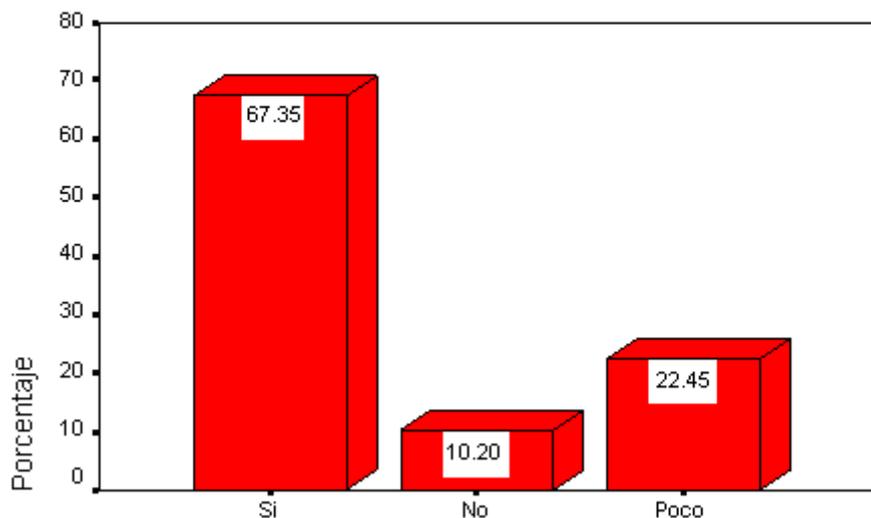
TABLA N° 08  
EL DOCENTE GUIA EN SU ESTUDIO AL ESTUDIANTE DURANTE EL  
DESARROLLO DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE GUIA EN SU ESTUDIO AL ESTUDIANTE DURANTE EL DESARROLLO DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	55	55.56	17	51.52	1	6.66	73	49.66
Regular	37	37.37	13	39.39	7	46.67	57	38.78
Deficiente	7	7.07	3	9.09	7	46.67	17	11.56
	99	100.00	33	100.00	15	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

## GRÁFICO N° 8

### EL DOCENTE GUÍA DURANTE LA CLASE



En el Gráfico N° 08 se observa que la mayoría, 67.35 %, de alumnos considera que el docente guía en su estudio al estudiante durante el desarrollo de clase; 10.20% que no lo hace y 22.45% que lo hace poco.

La tabla N° 08 muestra la relación entre la Guía que da el docente a los alumnos durante el desarrollo de clase y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente guía a los alumnos durante el desarrollo de clase, 55.56% tiene rendimiento bueno, 37.37% regular y 7.07% deficiente; de los que opinan que docente guía poco a los alumnos durante el desarrollo de clase, 51.52% tiene buen rendimiento, 39.39% regular y 9.09% deficiente y de los que opinan que docente no guía a los alumnos durante el desarrollo de clase el docente 6.06% tiene rendimiento bueno, 46.67% regular y 46.67% deficiente.

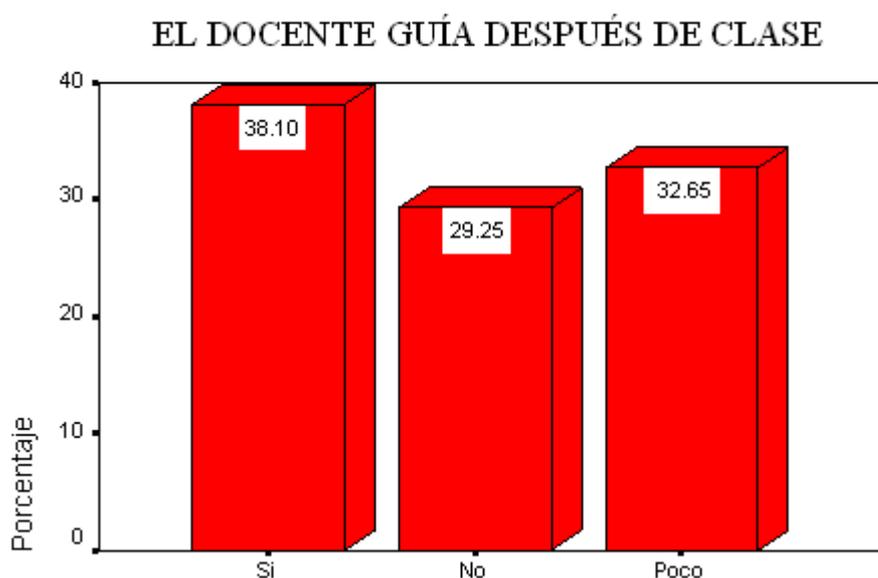
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 24,5$  y  $p = 0,0002$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la guía que hace el docente a los alumnos durante el desarrollo de clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 09  
EL DOCENTE GUIA EN UN ESTUDIO DESPUES DE CLASE  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE GUIA EN UN ESTUDIO DESPUES DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	Fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	38	67.86	25	52.08	10	23.26	73	49.66
Regular	18	32.14	17	35.42	22	51.16	57	38.78
Deficiente	0	0	6	12.50	11	25.58	17	11.56
Total	56	100.00	48	100.00	43	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 9



En el Gráfico N° 09 se observa que la mayoría, 38.10 %, de alumnos considera que el docente guía en su estudio al estudiante después del desarrollo de clase; 29.25% que no lo hace y 32.65% que lo hace poco.

La tabla N° 09 muestra la relación entre la Guía que da el docente a los alumnos después del desarrollo de clase y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente guía a los alumnos después del desarrollo de clase , 67.86% tiene rendimiento bueno, 32.14% regular; de los que opinan que docente guía poco a

los alumnos después del desarrollo de clase, 52.08% tiene buen rendimiento, 33.42% regular y 12.50% deficiente y de los que opinan que docente no guía a los alumnos después del desarrollo de clase el docente 23.26% tiene rendimiento bueno, 51.16% regular y 25.58% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 26,1$  y  $p = 0,0002$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la guía que hace el docente a los alumnos después del desarrollo de clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 10  
EL DOCENTE DISEÑA SU PLAN DE CLASE ANTES DE ENTRAR  
AL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

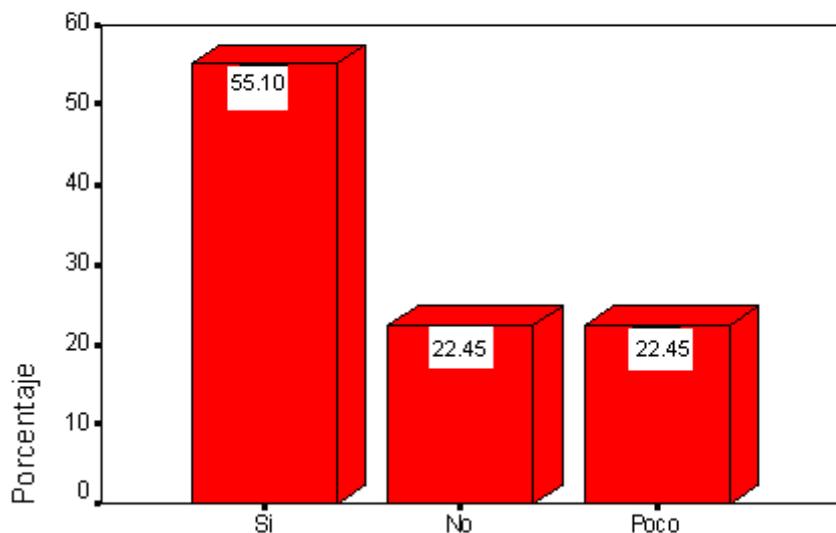
RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE DISEÑA SU PLAN DE CLASE ANTES DE ENTRAR AL AULA						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	46	56.79	15	45.46	12	36.36	73	49.66
Regular	35	43.21	12	36.36	10	30.30	57	38.78
Deficiente	0	0	6	18.18	11	33.33	17	11.56
Total	81	100.00	33	100.00	33	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06

$p < 0,05$

## GRÁFICO N° 10

EL DOCENTE DISEÑA SU PLAN DE CLASE ANTES DE CLASE



En el Gráfico N° 10 se observa que la mayoría, 55.10 %, de alumnos considera que el docente diseña su plan de clase antes de entrar al aula; 22.45% que no lo hace y 22.45% que muy poco lo diseñan.

La tabla N° 10 muestra la relación entre el diseño del plan de clase por el docente antes de entrar al aula y el rendimiento académico. De los alumnos que opinan que el docente diseña su plan de clase antes de entrar al aula, 56.79% tiene rendimiento bueno, 43.21 % regular; de los que opinan que el docente poco diseña su plan de clase antes de entrar al aula, 45.46% tiene buen rendimiento, 36.36% regular y 18.18% deficiente y de los que opinan que el docente no diseña su plan de clase antes de entrar al aula 36.36% tiene rendimiento bueno, 30.30% regular y 33.33% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 27,3$  y  $p = 0,0005$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el diseño de su plan de clase del docente antes de entrar al aula constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 11

EL DOCENTE BRINDA SU SERVICIO COMO PROMOTOR RESPECTO A LOS  
CONTENIDOS TRATADOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

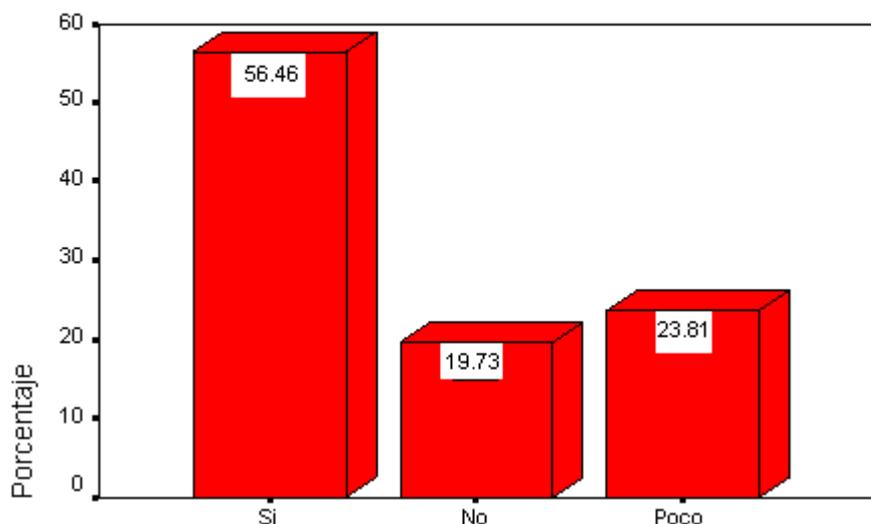
RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE BRINDA SU SERVICIO COMO PROMOTOR RESPECTO A LOS CONTENIDOS TRATADOS						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	49	59.04	19	54.29	5	17.24	73	49.66
Regular	34	40.96	11	31.43	12	41.38	57	38.78
Deficiente	0	0	5	14.28	12	41.38	17	11.56
Total	83	100	35	100.00	29	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06

p < 0,05

GRÁFICO N° 11

EL DOCENTE PROMUEVE RESPECTO A LOS CONTENIDOS



En el Gráfico N° 11 se observa que, 56.46%, de alumnos considera que el docente brinda su servicio como promotor respecto a los contenidos tratados; 19.73% que no lo hace y 23.81% que lo hace poco.

La tabla N° 11 muestra la relación entre servicio que brinda el docente como promotor respecto a los contenidos tratados y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente brinda su servicio como promotor respecto a los contenidos tratados, 59.04% tiene rendimiento bueno, 40.96% regular; de los que opinan que el docente brinda poco su servicio como promotor respecto a los contenidos

tratados, 54.29% tiene buen rendimiento, 31.43% regular y 14.28% deficiente y de los que opinan que el docente no el brinda su servicio como promotor respecto a los contenidos tratados 17.24% tiene buen rendimiento, 41.38% regular y 41.38% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 40.5$  y  $p = 0,000008$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el servicio que brinda el docente como promotor respecto a los contenidos tratados constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 12

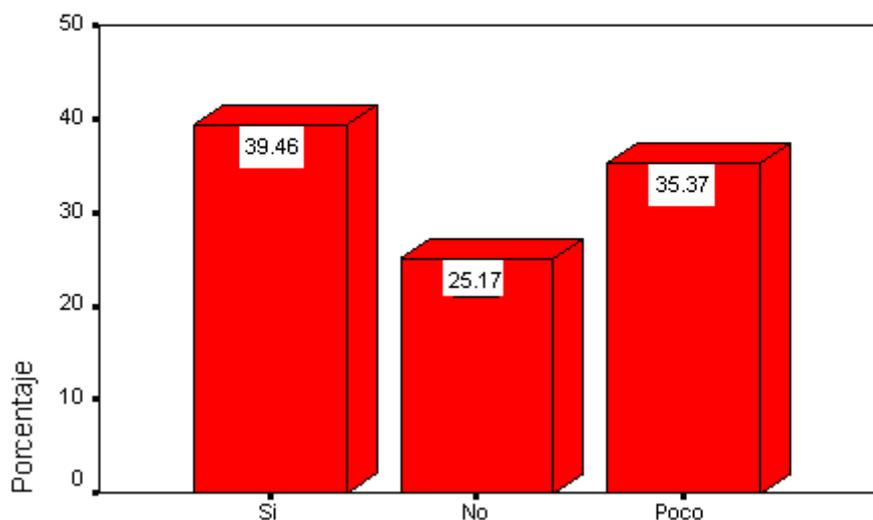
EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL EN EL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL EN EL AULA						Total	
	Si		Poco		No			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bueno	38	65.52	28	53.85	7	18.92	73	49.66
Regular	20	34.48	21	40.38	16	43.24	57	38.78
Deficiente	0	0	3	5.77	14	37.84	17	11.56
Total	58	100.00	52	100.00	37	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 12

EL DOCENTE PARTICIPA EN EL TRABAJO GRUPAL



En el Gráfico N° 12 se observa que la mayoría, 39.46%, de alumnos considera que el docente fomenta la participación de trabajo grupal en el aula; 25.17% que no lo hace y 35.37% que lo hace poco.

La tabla N° 12 muestra la relación entre el fomento de la participación de trabajo grupal en el aula por el docente y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente fomenta la participación de trabajo grupal en el aula, 65.52% tiene rendimiento bueno, 34.48% regular; de los que opinan que el docente fomenta poco la participación de trabajo grupal en el aula, 53.85% tiene buen rendimiento, 40.38% regular y 5.77% deficiente y de los que opinan que el docente no fomenta la participación de trabajo grupal en el aula 18.92% tiene buen rendimiento, 43.24% regular y 3.84% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 40.9$  y  $p = 0,00003$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el fomento de la participación de trabajo grupal en el aula por el docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

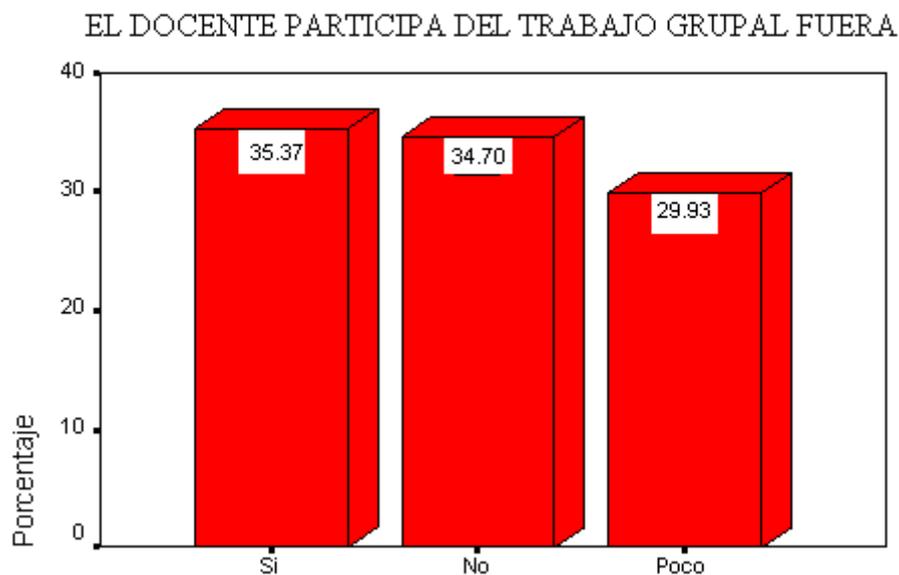
TABLA N° 13

EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL  
FUERA DEL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE FOMENTA LA PARTICIPACION DEL TRABAJO GRUPAL FUERA DEL AULA						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	35	67.31	24	54.54	14	27.45	73	49.66
Regular	17	32.69	14	31.82	26	50.98	57	38.78
Deficiente	0	0	6	13.64	11	21.57	17	11.56
Total	52	100.00	44	100.00	51	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

### GRÁFICO N° 13



En el Gráfico N° 13 se observa que la mayoría, 35.37 %, de alumnos considera que el docente fomenta la participación del trabajo grupal fuera del aula; 34.70% que no lo hace y 29.93% que lo hace poco.

La tabla N° 13 muestra la relación entre el fomento de la participación de trabajo grupal fuera del aula por el docente y el rendimiento académico. De los alumnos que considera que el docente fomenta la participación de trabajo grupal fuera del aula, 67.31% tiene rendimiento bueno, 32.69% regular; de los que opinan que el docente fomenta poco la participación de trabajo grupal fuera del aula, 54.54% tiene buen rendimiento, 31.82% regular y 13.64% deficiente y de los que opinan que el docente no fomenta la participación de trabajo grupal fuera del aula 27.45% tiene buen rendimiento, 50.98% regular y 21.57% deficiente.

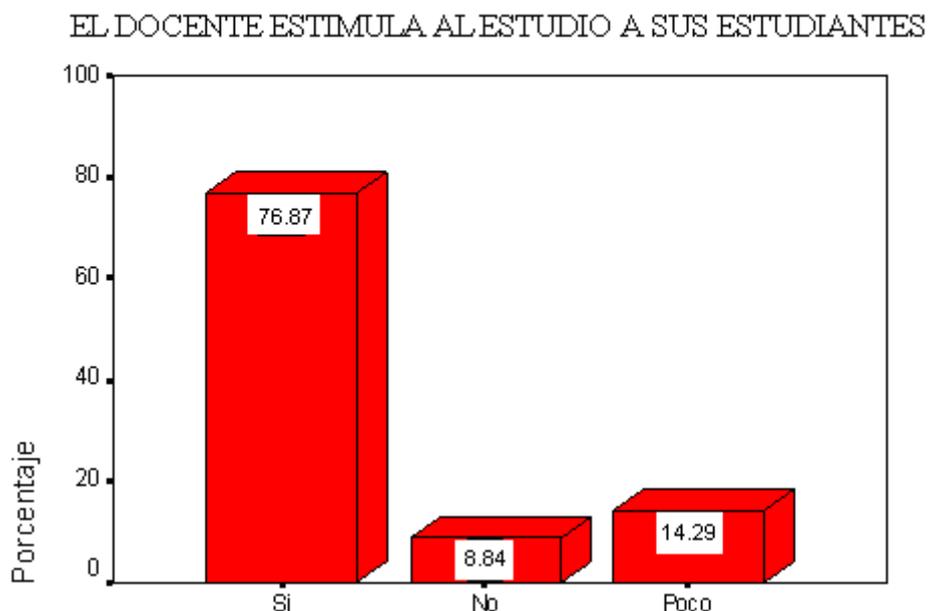
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 22,1$  y  $p = 0,00003$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el fomento de la participación de trabajo grupal fuera del aula por el docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 14  
EL DOCENTE ESTIMULA AL ESTUDIO A SUS ESTUDIANTE  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE ESTIMULA AL ESTUDIO A SUS ESTUDIANTE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	65	57.52	8	38.10	0	0	73	49.66
Regular	40	35.40	11	52.38	6	46.15	57	38.78
Deficiente	8	7.08	2	9.52	7	53.85	17	11.56
Total	113	100.00	21	100.00	13	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 14



En el Gráfico N° 14 se observa que la mayoría, 76.87 %, de alumnos considera que el docente estimula al estudio a sus estudiantes; 8.84% que no lo hace y 14.29 % que lo hace poco.

La tabla N° 14 muestra la relación entre el estímulo al estudio por el docente a sus estudiantes y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente estimula al estudio a sus estudiantes, 57.52% tiene rendimiento bueno, 35.40 % regular

y 7.08% deficiente; de los que opinan el docente estimula poco al estudio a sus estudiantes, 38.10% tiene buen rendimiento, 52.38% regular y 9.52% deficiente y de los que opinan que el docente no estimula al estudio a sus estudiantes 46.15% tiene rendimiento regular y 53.85% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 32$  y  $p = 0,00003$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el estímulo al estudio por el docente a sus estudiantes constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 15

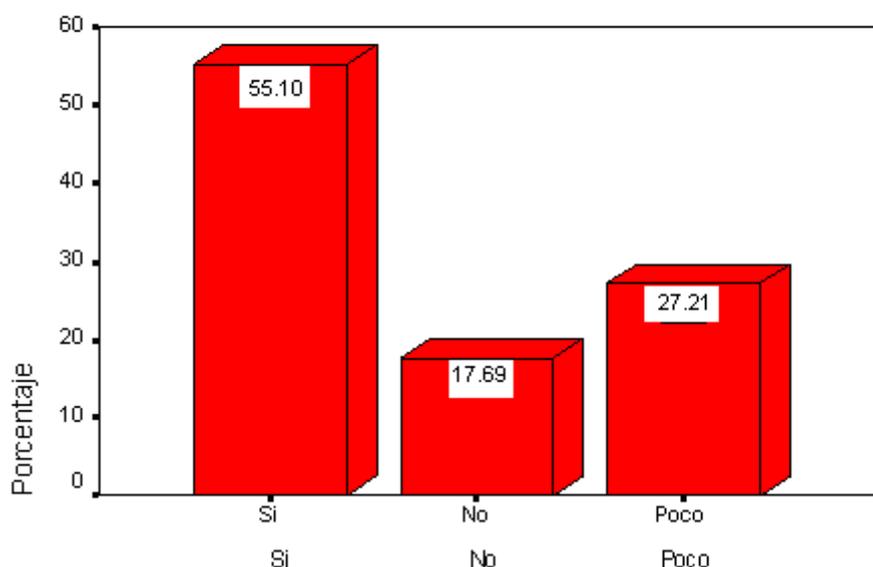
EL DOCENTE ESTIMULA A LA LECTURA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE ESTIMULA A LA LECTURA						Total	
	Si		Poco		No			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bueno	49	60.49	24	60.00	0	0	73	49.66
Regular	30	37.04	12	30.00	15	57.69	57	38.78
Deficiente	2	2.47	4	10.00	11	42.31	17	11.56
Total	81	100.00	40	100.00	26	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

GRÁFICO N° 15

EL DOCENTE ESTIMULA A LA LECTURA



En el Gráfico N° 15 se observa que la mayoría, 55.10 %, de alumnos considera que el docente estimula a la lectura; 17.69% que no lo hace y 27.21% que lo hace poco.

La tabla N° 15 muestra la relación entre el estímulo al estudio por el docente a sus estudiantes y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente estimula a la lectura sus estudiantes, 60.49% tiene rendimiento bueno, 37.04 % regular y 2.47% deficiente; de los que opinan el docente estimula poco a la lectura a sus estudiantes, 60.00% tiene buen rendimiento, 30.00% regular y 10.00% deficiente y de los que opinan que el docente no estimula a l lectura a sus estudiantes 57.69% tiene rendimiento regular y 42.31% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 46$  y  $p = 0,00004$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el estímulo a la lectura por el docente a sus estudiantes constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 16  
EL DOCENTE CREA UN CLIMA DE AFECTIVIDAD DURANTE  
LA CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

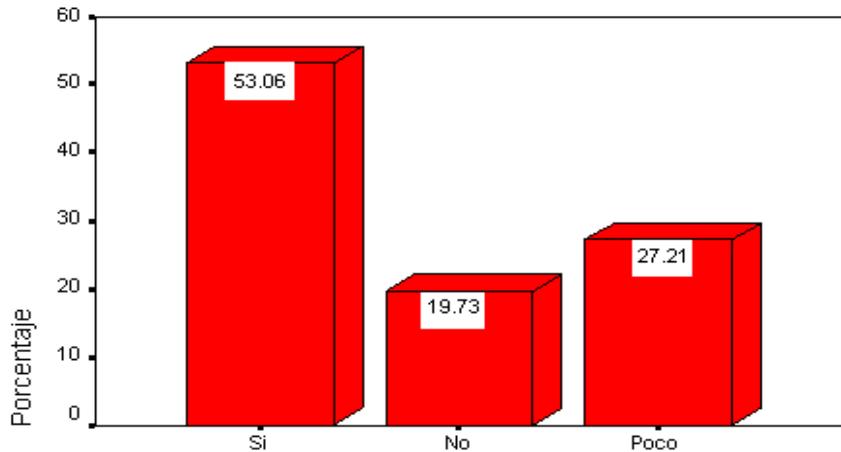
RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE CREA UN CLIMA DE AFECTIVIDAD DURANTE LA CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	48	61.54	20	50.00	5	17.24	73	49.66
Regular	30	38.46	14	35.00	13	44.83	57	38.78
Deficiente	0	0	6	15.00	11	37.93	17	11.56
Total	78	100.00	40	100.00	29	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06

$p < 0,05$

GRÁFICO N° 16

EL DOCENTE CREA UN CLIMA AFECTIVO EN CLASE



En el Gráfico N° 16 se observa que la mayoría, 53.06%, de alumnos considera que el docente crea un clima de afectividad durante la clase; 19.73% que no lo hace y 27.21% que lo hace poco.

La tabla N° 16 muestra la relación entre la creación de un clima de afectividad durante la clase por el docente y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente crea un clima de afectividad durante la clase, 61.54% tiene rendimiento bueno, 38.46 % regular; de los que opinan el docente crea poco un clima de afectividad durante la clase, 50.00% tiene buen rendimiento, 35.00% regular y 15.00% deficiente y de los que opinan que el docente no crea un clima de afectividad durante la clase 17.24% tiene rendimiento bueno, 44.83% regular y 37.93% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 35,6$  y  $p = 0,00004$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la creación de un clima de afectividad durante la clase por el docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 17

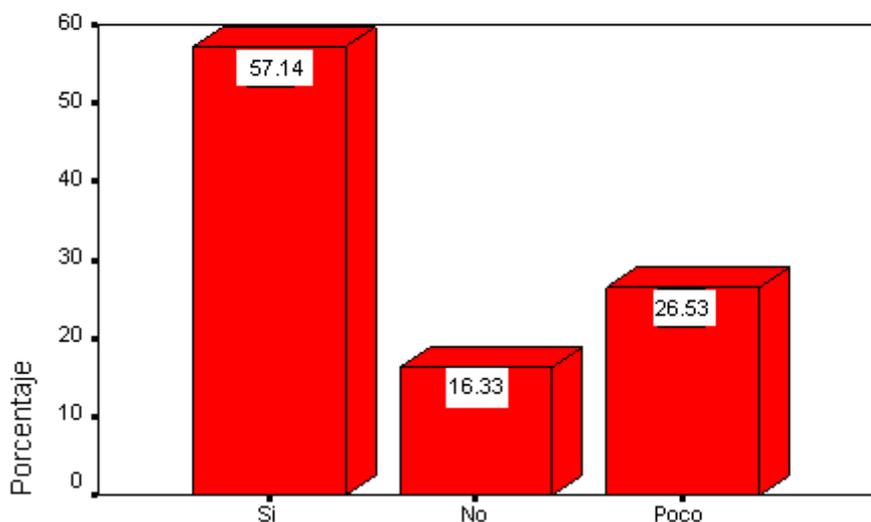
EL DOCENTE LLEGA PUNTUAL A SU CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE LLEGA PUNTUAL A SU CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	46	54.76	21	53.85	6	25.00	73	49.66
Regular	32	38.10	15	38.46	10	41.67	57	38.78
Deficiente	6	7.14	3	7.69	8	33.33	17	11.56
Total	84	100.00	39	100.00	24	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 17

EL DOCENTE LLEGA PUNTUALMENTE A SU CLASE



En el Gráfico N° 17 se observa que la mayoría, 57.14 %, de alumnos considera que el docente llega puntualmente a su clase; 16.33% que no llega puntual y 26.53% que lo hace pocas veces.

La tabla N° 17 muestra la relación entre la puntualidad por parte del docente a su clase y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente llega puntualmente a su clase, 54.76% tiene rendimiento bueno, 38.10% regular y

7.14% deficiente; de los que opinan el docente llega pocas veces puntualmente a su clase, 53.85% tiene buen rendimiento, 38.46% regular y 7.69% deficiente y de los que opinan que el docente no llega puntualmente a su clase 25.00% tiene rendimiento bueno, 41.67% regular y 33.33% deficiente.

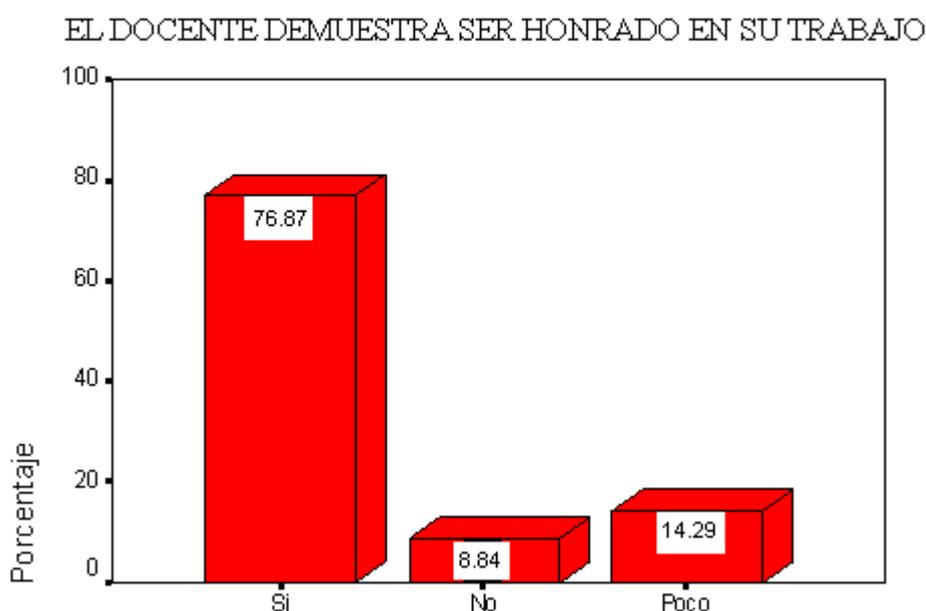
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 15,3$  y  $p = 0,004$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la puntualidad a clase por parte del docente a su clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

**TABLA N° 18**  
**EL DOCENTE DEMUESTRA SER HONRADO EN SU TRABAJO Y**  
**RENDIMIENTO ACADÉMICO**

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE DEMUESTRA SER HONRADO EN SU TRABAJO						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	61	53.98	11	52.38	1	7.70	73	49.66
Regular	42	37.17	9	42.86	6	46.15	57	38.78
Deficiente	10	8.85	1	4.76	6	46.15	17	11.56
Total	113	100.00	21	100.00	13	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

**GRÁFICO N° 18**



En el Gráfico N° 18 se observa que la mayoría, 76.87 %, de alumnos considera que el docente demuestra ser honrado en su trabajo; 8.84% que no es y 14.29% que es poco.

La tabla N° 18 muestra la relación entre la honradez por parte del docente en su trabajo y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente demuestra ser honrado en su trabajo, 53.98% tiene rendimiento bueno, 37.17% regular y 8.85% deficiente; de los que opinan el docente demuestra ser poco honrado en su trabajo, 52.38% tiene buen rendimiento, 42.86% regular y 4.76% deficiente y de los que opinan que el docente no demuestra ser honrado en su trabajo 7.70% tiene rendimiento bueno, 46.15% regular y 46.15% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 20,4$  y  $p = 0,000001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la honradez por parte del docente en su trabajo constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 19  
EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

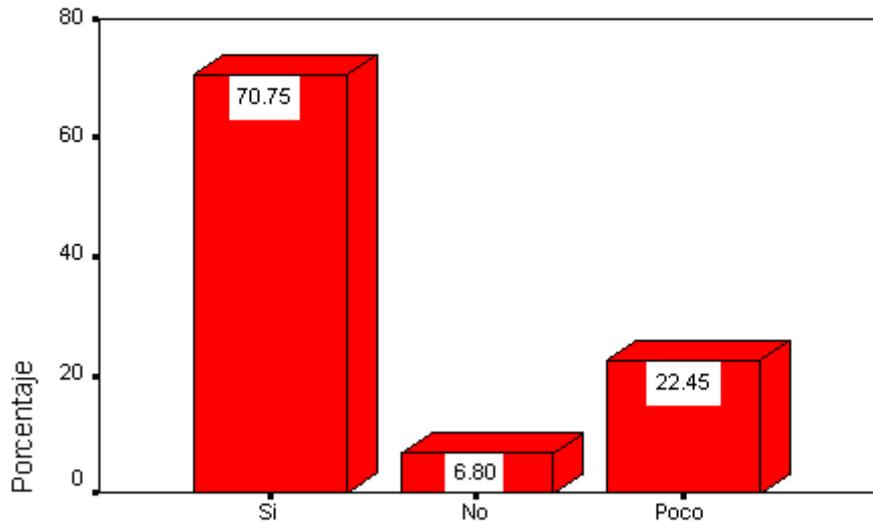
RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	53	50.96	20	60.61	0	0.00	73	49.66
Regular	41	39.42	11	33.33	5	50.00	57	38.78
Deficiente	10	9.62	2	6.06	5	50.00	17	11.56
Total	104	100.00	33	100.00	10	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06

$p < 0,05$

## GRÁFICO N° 19

EL DOCENTE PERSEVERA EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL



En el Gráfico N° 19 se observa que la mayoría, 70.75 %, de alumnos considera que el docente es perseverante en su formación profesional; 6.80% que no lo es y 22.45% que es poco.

La tabla N° 19 muestra la relación entre la perseverancia en la formación profesional del docente y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente es perseverante en su formación profesional, 50.95% tiene rendimiento bueno, 39.42% regular y 9.62% deficiente; de los que opinan el docente demuestra ser poco perseverante en su formación profesional, 60.61% tiene buen rendimiento, 33.33% regular y 6.06% deficiente y de los que opinan que el docente no es perseverante en su formación profesional 50.00% tiene rendimiento regular y 50.00% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 22,8$  y  $p = 0,000001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la perseverancia en la formación profesional del docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 20

EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU ROL ORIENTADOR  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

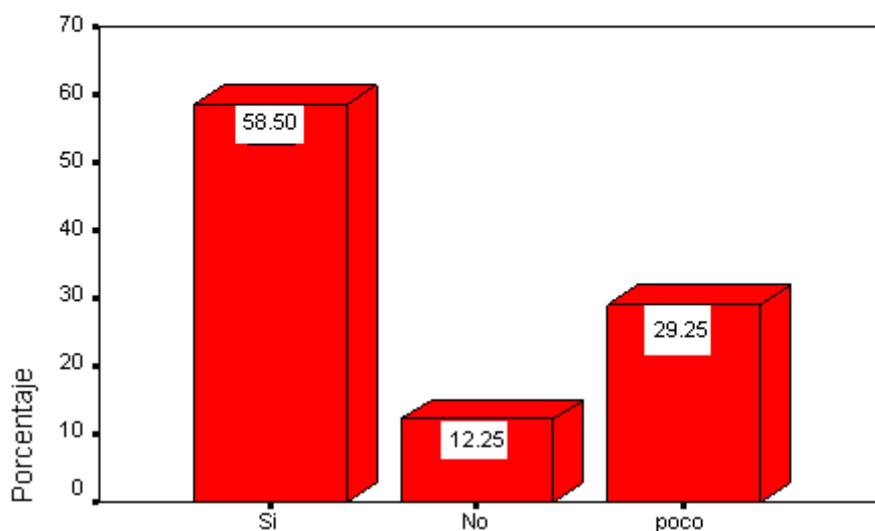
RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU ROL ORIENTADOR						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	47	54.65	22	51.16	4	22.23	73	49.66
Regular	34	39.54	17	39.54	6	33.33	57	38.78
Deficiente	5	5.81	4	9.30	8	44.44	17	11.56
Total	86	100.00	43	100.00	18	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06

p < 0,05

GRÁFICO N° 20

EL DOCENTE ES PERSEVERANTE EN SU ROL ORIENTADOR



En el Gráfico N° 20 se observa que la mayoría, 58.50 %, de alumnos considera que el docente es perseverante en su rol orientador; 12.25% que no lo es y 29.25% que es poco.

La tabla N° 20 muestra la relación entre la perseverancia en su rol orientador del docente y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente es perseverante en su rol orientador, 54.65% tiene rendimiento bueno, 39.54% regular y

5.81% deficiente; de los que opinan el docente es poco perseverante en su rol orientador, 51.16% tiene buen rendimiento, 39.54% regular y 9.30% deficiente y de los que opinan que el docente no es perseverante en su rol orientador 22.23% tiene buen rendimiento, 33.33% regular y 44.44% deficiente.

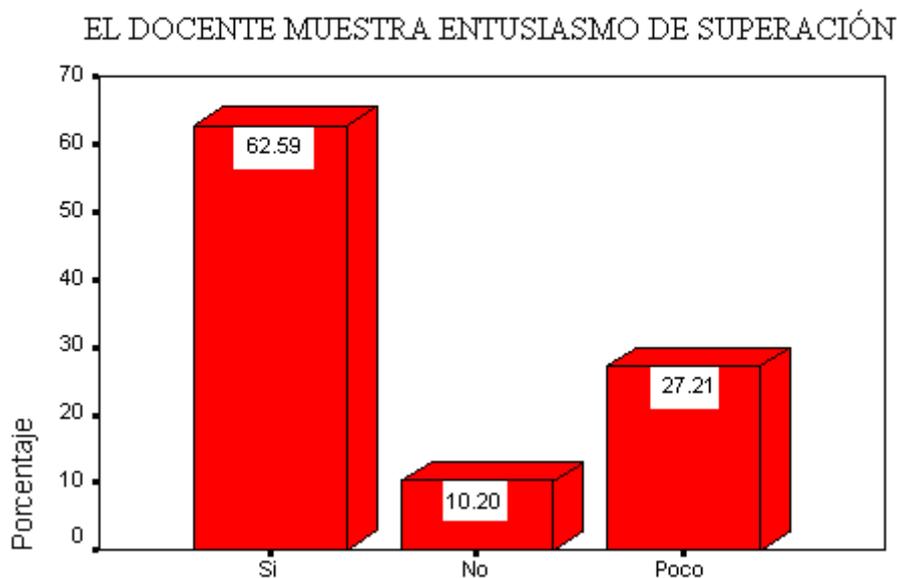
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 22,8$  y  $p = 0,000001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la perseverancia en su rol orientador del docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 21  
EL DOCENTE MUESTRA ENTUSIASMO DE SUPERACION  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE MUESTRA ENTUSIASMO DE SUPERACION						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	51	55.44	20	50.00	2	13.34	73	49.66
Regular	36	39.13	16	40.00	5	33.33	57	38.78
Deficiente	5	5.43	4	10.00	8	53.33	17	11.56
Total	92	100.00	40	100.00	15	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

GRÁFICO N° 21



En el Gráfico N° 21 se observa que la mayoría, 63.59 %, de alumnos considera que el docente muestra entusiasmo de superación; 10.20% que no lo muestra y 27.21% que muestra poco.

La tabla N° 21 muestra la relación entre el entusiasmo de superación del docente y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente muestra entusiasmo de superación, 55.44% tiene rendimiento bueno, 39.13% regular y 5.43% deficiente; de los que opinan el docente muestra poco entusiasmo de superación, 50.00% tiene buen rendimiento, 40.00% regular y 10.00% deficiente y de los que opinan que el docente no muestra entusiasmo de superación 13.34% tiene buen rendimiento, 33.33% regular y 53.33% deficiente.

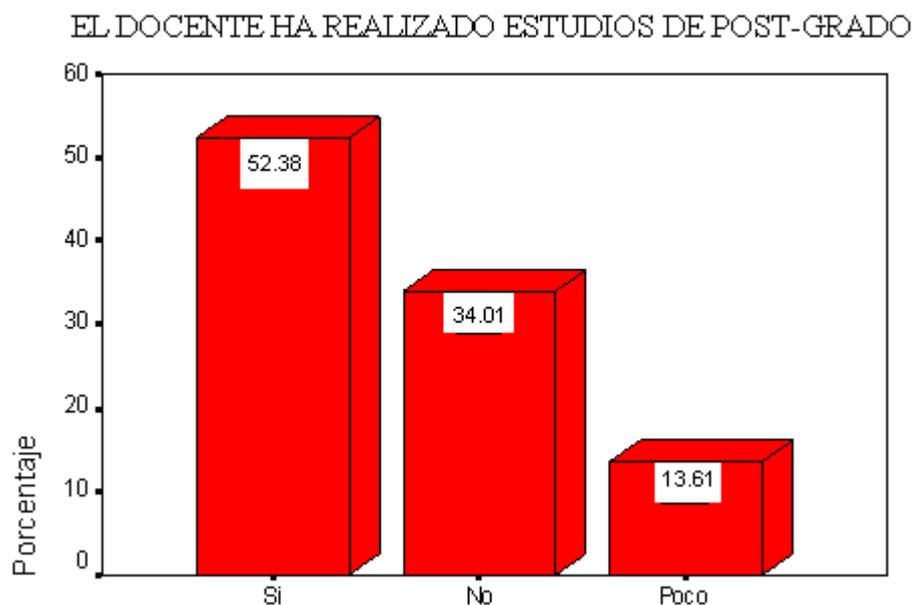
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 30,4$  y  $p = 0,000001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el entusiasmo de superación del docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 22  
EL DOCENTE HA REALIZADO ESTUDIO DE POST-GRADO  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE HA REALIZADO ESTUDIO DE POST-GRADO						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	46	59.74	12	60.00	15	30.00	73	49.66
Regular	31	40.26	8	40.00	18	36.00	57	38.78
Deficiente	0	0	0	0	17	34.00	17	11.56
Total	77	100.00	20	100.00	50	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

## GRÁFICO N° 22



En el Gráfico N° 22 se observa que la mayoría, 52.38 %, de alumnos considera que el docente ha realizado estudios de post-grado; 34.01% que no ha realizado y 13.61% que recién lo esta haciendo.

La tabla N° 22 muestra la relación entre estudios de post grado realizado por el docente y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente ha realizado estudios de post-grado, 69.74% tiene rendimiento bueno, 40.26%; de los que opinan el docente está realizando estudios de post-grado, 60.00% tiene buen rendimiento, 40.00%; y de los que opinan que el docente no ha realizado estudios de post-grado 30.00% tiene buen rendimiento 36.00% regular y 34.00% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 39,2$  y  $p = 0,000008$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que los estudios de post grado realizados por el docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

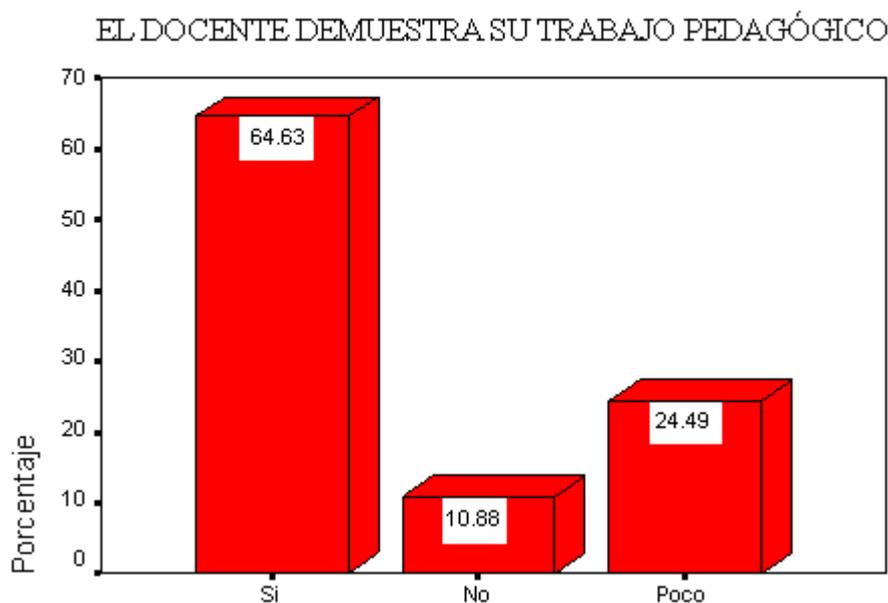
TABLA N° 23

EL DOCENTE DEMUESTRA SER PERSEVERANTE CON SU TRABAJO  
PEDAGÓGICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE DEMUESTRA SER PERSEVERANTE CON SU TRABAJO PEDAGÓGICO						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	54	56.84	18	50.00	1	6.25	73	49.66
Regular	36	37.90	16	44.00	5	32.25	57	38.78
Deficiente	5	5.26	2	6.00	10	62.50	17	11.56
Total	95	100.00	36	100.00	16	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 23



En el Gráfico N° 23 se observa que la mayoría, 64.63%, de alumnos considera que el docente demuestra ser perseverante con su trabajo pedagógico; 10.88% que no lo es y 24.49% que muy poco.

La tabla N° 23 muestra la relación entre la perseverancia con su trabajo pedagógico del docente y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente demuestra ser perseverante con su trabajo pedagógico, 56.84% tiene rendimiento bueno, 37.90% regular y 5.26% deficiente; de los que opinan el docente es poco perseverante

con su trabajo pedagógico, 50.00% tiene buen rendimiento, 4.00% regular y 6.00% deficiente; de los que opinan que el docente no es perseverante con su trabajo pedagógico 6.25% tiene buen rendimiento, 32.25% regular y 62.50% deficiente.

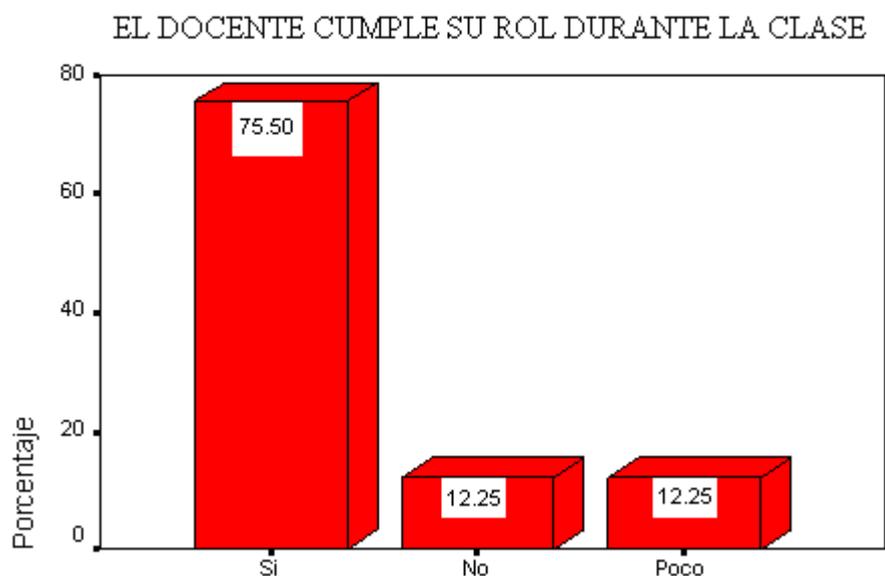
Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 47,8$  y  $p = 0,000001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la perseverancia con su trabajo pedagógico del docente constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 24  
EL DOCENTE CUMPLE SU ROL ENSEÑANDO DURANTE LA CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE CUMPLE SU ROL ENSEÑANDO DURANTE LA CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	59	53.15	10	55.56	4	22.23	73	49.66
Regular	43	38.74	6	33.33	8	44.44	57	38.78
Deficiente	9	8.11	2	11.11	6	33.33	17	11.56
Total	111	100.00	18	100.00	18	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

GRÁFICO N° 24



En el Gráfico N° 24 se observa que la mayoría, 75.50 %, de alumnos considera que el docente cumple su rol enseñando durante la clase; 12.25% que no cumple y 12.25% que cumplen poco con su rol.

La tabla N° 24 muestra la relación entre cumplimiento del rol docente enseñando durante la clase y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente cumple su rol enseñando durante la clase, 53.15% tiene rendimiento bueno, 38.74% regular y 8.11% deficiente; de los que opinan que el docente cumple poco con su rol enseñando durante la clase, 55.56% tiene buen rendimiento, 33.33% regular y 11.11% deficiente; de los que opinan que el docente no cumple su rol enseñando durante la clase 22.23% tiene buen rendimiento, 44.44% regular y 33.33% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 11,94$  y  $p = 0,017$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el cumplimiento del rol docente enseñando durante la clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

TABLA N° 25  
EL DOCENTE CUMPLE SU ROL DE ORIENTADOR DENTRO Y FUERA DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

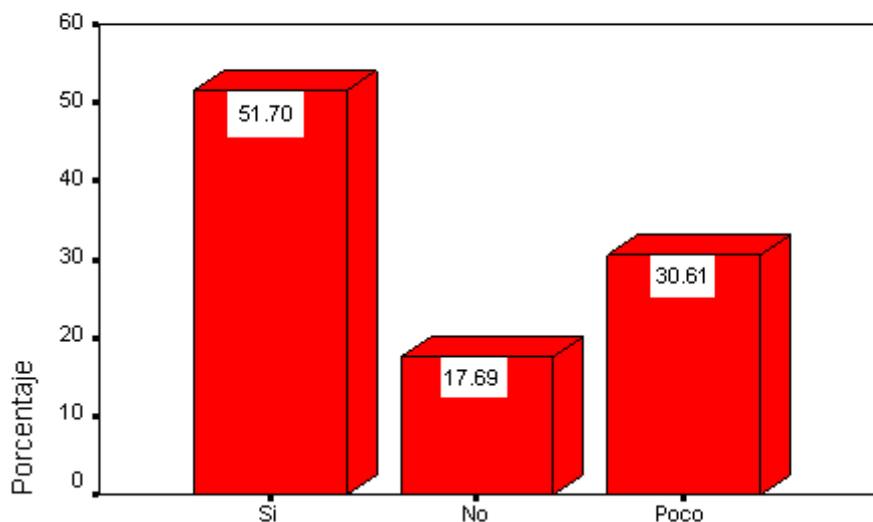
RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE CUMPLE SU ROL DE ORIENTADOR DENTRO Y FUERA DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	44	57.90	24	53.33	7	26.92	73	49.66
Regular	28	36.84	18	40.00	10	38.46	57	38.78
Deficiente	4	5.26	3	6.67	9	34.62	17	11.56
Total	76	100.00	45	100.00	26	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06

$p < 0,05$

## GRÁFICO N° 25

### EL DOCENTE ORIENTA DENTRO Y FUERA DE CLASE



En el Gráfico N° 25 se observa que la mayoría, 51.70 %, de alumnos considera que el docente cumple su rol de orientador dentro y fuera de clase; 17.69% que no cumple y 30.61% que cumple poco.

La tabla N° 25 muestra la relación entre el cumplimiento del docente de su rol de orientador dentro y fuera de clase y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente cumple su rol de orientador dentro y fuera de clase, 57.90% tiene rendimiento bueno, 36.84% regular y 5.26% deficiente; de los que opinan que el docente cumple poco su rol de orientador dentro y fuera de clase, 53.33% tiene buen rendimiento, 40.00% regular y 6.67% deficiente; de los que opinan que el docente no cumple su rol de orientador dentro y fuera de clase 26.92% tiene buen rendimiento, 38.46% regular y 34.62% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 25,9$  y  $p = 0,00001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el cumplimiento del docente de su rol de orientador dentro y fuera de clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

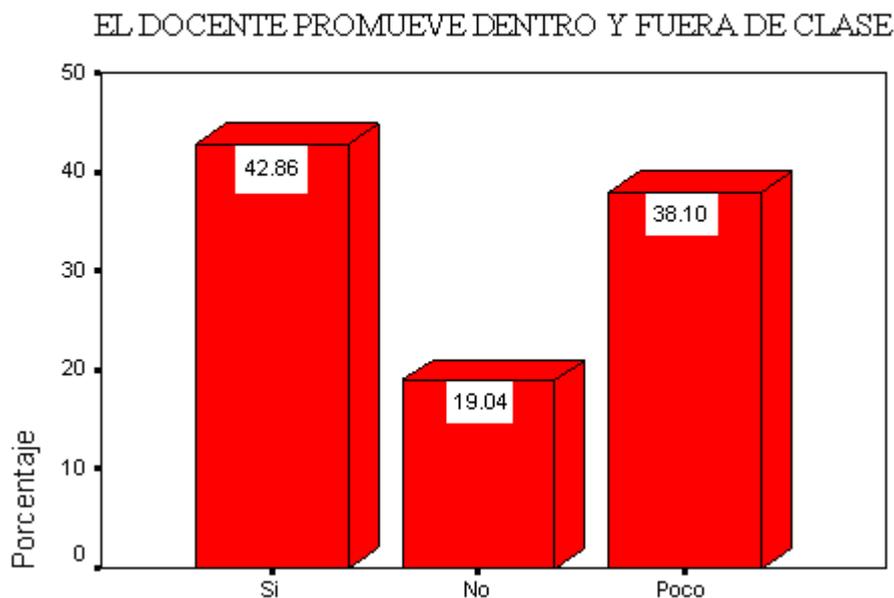
TABLA N° 26

EL DOCENTE CUMPLE SU ROL COMO PROMOTOR DENTRO Y FUERA DE CLASE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	EL DOCENTE CUMPLE SU ROL COMO PROMOTOR DENTRO Y FUERA DE CLASE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	37	58.73	32	57.14	4	14.29	73	49.66
Regular	24	38.10	18	32.14	15	53.57	57	38.78
Deficiente	2	3.17	6	10.72	9	32.14	17	11.56
Total	63	100.00	56	100.00	28	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06 p < 0,05

GRÁFICO N° 26



En el Gráfico N° 26 se observa que la mayoría, 42.86 %, de alumnos considera que el docente cumple su rol como promotor dentro y fuera de clase; 19.04% que no cumple y 38.10% que cumple poco.

La tabla N° 26 muestra la relación entre el cumplimiento del docente de su rol como promotor dentro y fuera de clase y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente cumple su rol como promotor dentro y fuera de clase, 57.73% tiene rendimiento bueno, 38.10% regular y 3.17% deficiente; de los que

opinan que el docente cumple poco su rol como promotor dentro y fuera de clase, 57.14% tiene buen rendimiento, 32.14% regular y 10.72% deficiente; de los que opinan que el docente no cumple su rol como promotor dentro y fuera de clase 14.29% tiene buen rendimiento, 53.57% regular y 32.14% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 25,07$  y  $p = 0,00001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que el cumplimiento del docente de su rol como promotor dentro y fuera de clase constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

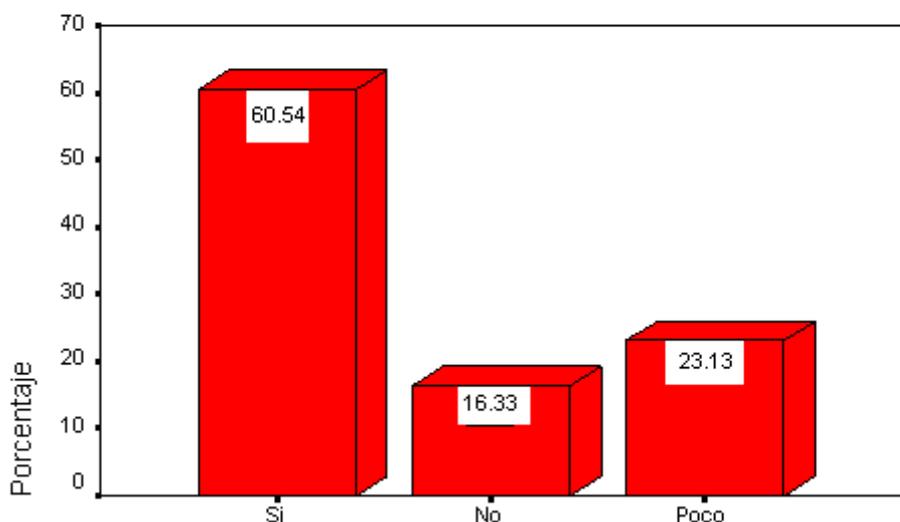
TABLA N° 27  
CREA ACTITUDES MOTIVADORAS PARA EL ESTUDIO  
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	CREA ACTITUDES MOTIVADORAS PARA EL ESTUDIO						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	50	56.18	19	55.88	4	16.66	73	49.66
Regular	37	41.57	10	29.41	10	41.67	57	38.78
Deficiente	2	2.25	5	14.71	10	41.67	17	11.56
Total	89	100.00	34	100.00	24	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

GRÁFICO N° 27

CREA ACTITUDES MOTIVADORAS PARA EL ESTUDIO



En el Gráfico N° 27 se observa que la mayoría, 60.54 %, de alumnos considera que el docente crea actitudes motivadoras para el estudio; 16.33% que no lo hace y 23.13% que lo hace poco.

La tabla N° 27 muestra la relación entre la creación por el docente de actitudes motivadoras para el estudio y el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el docente crea actitudes motivadoras para el estudio, 56.18% tiene rendimiento bueno, 41.57% regular y 2.25% deficiente; de los que opinan que el docente crea poco actitudes motivadoras para el estudio, 55.88% tiene buen rendimiento, 29.41% regular y 14.71% deficiente; de los que opinan que el docente no crea actitudes motivadoras para el estudio 16.66% tiene buen rendimiento, 41.67% regular y 41.67% deficiente.

Al someter a la prueba Chi cuadrado se encuentra  $X^2 = 33,06$  y  $p = 0,00001$  que indica que existe una relación significativa entre las variables. Se puede decir que la creación por el docente de actitudes motivadoras para el estudio constituye un factor condicionante en el rendimiento académico.

## RESUMEN

TABLA N° 28

### ROL DEL DOCENTE INFLUYE EN EL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

RENDIMIENTO ACADÉMICO	ROL DEL DOCENTE INFLUYE EN EL APRENDIZAJE						Total	
	Si		Poco		No		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%		
Bueno	49	58.34	19	51.35	5	19.23	73	49.66
Regular	31	36.90	14	37.84	12	46.15	57	38.78
Deficiente	4	4.76	4	10.81	9	34.62	17	11.56
Total	84	100.00	37	100.00	26	100.00	147	100.00

FUENTE: Ficha de observación 05-12-06  $p < 0,05$

La tabla N° 28 muestra que el rol del docente influye significativamente en el rendimiento académico. De los alumnos que consideran que el rol del docente influye en el aprendizaje, 58.34% tiene rendimiento bueno, 36.90% regular y 4.76% deficiente; de los que opinan que el rol del docente tiene poca influencia en el aprendizaje, 51.35% tiene buen rendimiento, 37.84% regular y 10.81% deficiente; de los que opinan que el rol del docente no tiene influencia el aprendizaje 19.23% tiene buen rendimiento, 46.15% regular y 34.62% deficiente.

## CAPITULO V

### DISCUSIÓN

Al sistematizar la información se observaba que los estudiantes apreciaban el rol del docente en sus aprendizajes, lo que significa que el accionar del docente universitario en los estudiantes del Primer Ciclo de la Escuela Primaria de la Facultad de Educación, es significativo en el proceso del aprendizaje, conforme se muestra con los diferentes gráficos que expresan los resultados del estudio.

Al inicio del estudio, nos planteamos conjeturas tales como el rol del docente influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes, al término de la investigación nos demuestra que efectivamente influye; al resultado del estudio que se concluyó refuerza la investigación de GIBAJA (1992), quien, luego de realizar una investigación acerca del rol del docente en el campo Psicológico en el nivel básico con una muestra de 134 alumnos llega a la conclusión que, la presencia o rol del docente influye emotivamente en el aprendizaje de los alumnos.

GIBAJA, como explicación del resultado de su investigación dice; el rol del docente es importante en el aprendizaje de los alumnos, por que ellos transmiten seguridad, confianza y buen trato a lo que los alumnos; estos estando en un clima de paz pueden atender con mayor tranquilidad las explicaciones de los profesores en clase.

Los autores de la presente investigación fundamentan sus resultados en que los alumnos se sienten amigos del docente por la confianza que le brinda dentro y fuera del aula, así mismo por que las explicaciones de los temas en clase son convincentes y finalmente por que son escuchados o atendidos sus necesidades académicas cuando lo requieren al docente.

## CAPITULO VI

### CONCLUSIONES

Luego del análisis de los datos del presente estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

1. El rol del docente universitario de la Facultad de de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, según los datos obtenidos por los alumnos teniendo en cuenta los respectivos indicadores es considerado como bueno. Lo que significa que los docentes evaluados cumplen con sus rol de enseñante, orientador, promotor social y como mediador para un buen clima de confianza entre docente y alumnos.
2. Luego de analizar los respectivos índices del rol docente, se determino que el rol del docente influye directamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, según como reportan los datos alcanzados por los encuestados mediante los instrumentos aplicados.
3. Así mismo podemos decir que, existe una estrecha relación entre el rol del docente de la Facultad de Educación y el aprendizaje de los estudiantes del Primer Ciclo de la Escuela de Educación Primaria, según la Chi Cuadrada.

## **CAPITULO VII**

### **RECOMENDACIONES**

- 1- Que, la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, por intermedio de la Facultad de Educación, continúe realizando trabajos de investigación, de preferencia con la variable del docente universitario, ya que esto es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje.
- 2- Que, los autores de la tesis pongan en practica estos resultados con sus alumnos, esto nos permitirá conocer más de cerca los resultados obtenidos en estos momentos.
- 3- Los resultados del estudio sirvan como elemento motivador para todos los docentes de la Facultad de Educación, para la mayoría que continúen trabajando como lo vienen haciendo o en todo caso mejorar y para algunos tratar de hacer como lo viene haciendo los demás docentes.

## CAPITULO VIII

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVENDAÑO ET AL. Aprender Haciendo, aprender a aprender, Lima Perú, 1998.

CALERO PÉREZ, MAVILO. Tecnología Educativa. Realidades y Perspectivas. Lima-Perú, 1997 pag. 245- 247

GARCÍA VALCÁRCEL Y MUÑOZ REPISO. La Función Docente Del Profesor Universitario, Su Formación y Desarrollo Profesional. Universidad de Salamanca.

GALVEZ VASQUEZ, JOSÉ. Métodos y Técnicas de aprendizaje, Lima, Perú.

GUILLERMO DI FINI. “Investigación del Rol del Docente en las Universidades de Argentina.”

MONTERO LAGOS PATRICIO; (2002) Ph.D.1. Universidad de Santiago de Chile.  
[pmontero@cedetec.cl](mailto:pmontero@cedetec.cl)

TARDI ROGER. Teoría e Investigación Contemporánea, pag. 147-148,

UNIVERSIDAD CAYETANO HEREDIA, NUEVOS PARADIGMAS APLICADOS A LA EDUCACION, CAP V pag 232,

# **ANEXO**

## CAPITULO IX

### ANEXO A

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA

RELACIONAR EL ROL DEL DOCENTE CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA”

FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE COMO CONOCEDOR DE SU DESEMPEÑO DOCENTE POR PARTE DE LOS ALUMNOS

#### I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Asignatura
- 1.2 Nivel
- 1.3 Fecha

#### II. DATOS ESPECIFICOS:

- 2.1 Demuestra **conocimiento** respecto al tema que esta tratando:

SI ( ) NO ( ) POCO ( )

- 2.2 Es **puntual** cuando inicia el proceso del desarrollo de su clase:

SI ( ) NO ( ) POCO ( )

- 2.3 Desarrolla secuencialmente los contenidos del silabo programado..

SI ( ) NO ( ) POCO ( )

- 2.4 Utiliza **estrategias pedagógicas** en el desarrollo de su clase :

SI ( ) NO ( ) POCO ( )

- 2.5 Utiliza **técnicas** pedagógicas en el desarrollo de su clase.

SI ( ) NO ( ) POCO ( )

## ANEXO B

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA

RELACIONAR EL ROL DEL DOCENTE CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA”

FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE COMO ORIENTADOR DEL SERVICIO EDUCATIVO

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Asignatura
- 1.2 Nivel
- 1.3 Fecha

### II. DATOS ESPECIFICOS:

- 2.1 El docente aconseja a los alumnos durante el desarrollo de su clase :  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.2 El docente aconseja al alumno después de su clase  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.3 El docente guía en su estudio al alumno durante el desarrollo de la clase.  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.4 El docente guía en su estudio al alumno después de la clase  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.5 El docente diseña su plan de clase antes de entrar al aula  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )

## ANEXO C

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA

RELACIONAR EL ROL DEL DOCENTE CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA”

FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE COMO PROMOTOR DEL SERVICIO EDUCATIVO

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Asignatura
- 1.2 Nivel
- 1.3 Fecha

### II. DATOS ESPECIFICOS:

- 2.1 El docente brinda su servicio educativo como promotor, respecto a la difusión de los contenidos tratados?  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.2 El docente fomenta la participación del trabajo grupal en el aula?  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.3 El docente fomenta la participación del trabajo grupal fuera del aula?  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )

## ANEXO D

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA

RELACIONAR EL ROL DEL DOCENTE CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA”

FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE COMO MOTIVADOR EN CONDICIONES PEDAGOGICAS

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1 Asignatura
- 1.2 Nivel
- 1.3 Fecha

### II. DATOS ESPECIFICOS:

- 2.1 El docente estimula al estudio a sus alumnos:  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.2 El docente estimula a la lectura  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.3 El docente crea un clima de afectividad durante el desarrollo de clase  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.4 El docente llega puntualmente a su clase  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )
- 2.5 El docente demuestra ser honrado en su trabajo:  
SI ( ) NO ( ) POCO ( )



## ANEXO F

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONIA PERUANA

RELACIONAR EL ROL DEL DOCENTE CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA AMAZONÍA PERUANA”

### CUESTIONARIO DE PREGUNTAS

Estimado alumno por intermedio de estas preguntas le solicito su más absoluta sinceridad con el fin de permitirnos un resultado objetivo de este trabajo de investigación. Muchas gracias.

1. ¿El docente cumple su rol enseñándote durante las clases?

SI ( )

NO ( )

POCO ( )

2. ¿El docente cumple su rol de orientador dentro y fuera de clase?

SI ( )

NO ( )

POCO ( )

3. ¿El docente cumple su rol como promotor dentro y fuera de clase?

SI ( )

NO ( )

POCO ( )

4. ¿Crea actitudes motivadoras para el estudio?

SI ( )

NO ( )

POCO ( )