Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe

Estilos de enseñanza, prácticas pedagógicas percibidas e influencia en la satisfacción académica de estudiantes en formación inicial docente.

Edgar Alberto Montoya González, Juan Álvaro Montoya Gutiérrez y Diego Armando Montoya Sánchez
Universidad Católica de Oriente, Colombia

Recibido: 25 de marzo 2025 - Revisado: 28 de mayo 2025 - Aceptado: 15 de junio 2025

RESUMEN

Esta investigación analiza las prácticas pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente. Antioquia, Colombia, su propósito es determinar la relación existente entre los estilos de enseñanza de los docentes, las prácticas pedagógicas percibidas y su influencia en los niveles de satisfacción académica de los estudiantes. El estudio se enmarca en un diseño descriptivo correlacional, con enfoque empírico analítico y un alcance interpretativo, la muestra estuvo conformada por los docentes y estudiantes de las cuatro licenciaturas activas en la facultad. Los datos se producen empleando técnicas e instrumentos cuantitativos, apoyados en los cuestionarios: CEMEDEPU, (*Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios)* CPP-E, (*Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Percibidas por Estudiantes)* y CSA (*Cuestionario de Satisfacción Académica de los Estudiantes*); la información obtenida se analizó mediante le software *Jamovi project (versión 2.6).*Los resultados confirman una fuerte relación existente entre los estilos de enseñanza y la satisfacción académica de los estudiantes, lo que evidencia que, la coherencia pedagógica, la planificación cuidadosa y la claridad en la evaluación, son aspectos que contribuyen a consolidar una formación integral y una experiencia universitaria satisfactoria. En consecuencia, se propone priorizar la formación inicial a través de un enfoque crítico-formativo e in-

*Correspondencia: Edgar Montoya (E. Montoya).
https://orcid.org/0009-0000-1384-1245 (eamontoya@uco.edu.co).
https://orcid.org/0000-0002-6611-6992 (jamontoya@uco.edu.co).
https://orcid.org/0009-0004-0236-3945 (damontoya@uco.edu.co).

https://doi.org/10.21703/rexe.v24i55.3252

ISSN en línea 0718-5162

corporar estrategias que promuevan la participación activa del estudiante, resaltando la necesidad de formar docentes reflexivos y transformadores que contribuyan al desarrollo integral del estudiante y a la mejora continua de la calidad educativa.

Palabras Clave: Estilos de enseñanza; prácticas pedagógicas; satisfacción académica; formación de maestros; docencia universitaria.

Teaching styles, perceived pedagogical practices, and their influence on academic satisfaction of students in initial teacher education

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between university professors' teaching styles, perceived pedagogical practices, and their influence on students' academic satisfaction. The research focused on the pedagogical practices within the Faculty of Education Sciences at the Universidad Católica de Oriente, Antioquia, Colombia. It followed a descriptive-correlational design with an empirical-analytical approach and interpretive scope. The sample included faculty members and students from the four active undergraduate teacher education programs within the faculty. Quantitative data collection techniques were employed, using the following validated instruments: CEMEDEPU (Teaching and Assessment Methodologies of University Professors), CPP-E (Pedagogical Practices Perceived by Students), and CSA (Students' Academic Satisfaction). Data analysis was conducted using the Jamovi Project software (2024). Findings confirm a strong correlation between teaching styles and students' academic satisfaction. The results highlight that pedagogical coherence, thoughtful lesson planning, and clarity in assessment significantly contribute to comprehensive student development and a positive university experience. The study concludes by emphasizing the importance of continuing to prioritize initial teacher education through a critical and formative approach. It advocates for the implementation of strategies that promote active student engagement and underscores the need to prepare reflective and transformative educators who support students' holistic development and the continuous improvement of educational quality.

Keywords: Teaching styles; pedagogical practices; academic satisfaction; teacher training; university teaching.

1. Introducción

La calidad de la formación inicial de docentes debe ser una prioridad en las facultades de educación, dado que la evidencia científica sugiere que de la calidad de la formación impartida dependerá en gran medida la calidad de la formación que orienten los futuros maestros y el impacto en sus contextos de acción (Acosta, 2020; Becerra et al., 2023; Medina et al., 2021; Rodríguez y Castillo, 2014).

La Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Católica de Oriente (UCO), tiene por propósitos misionales la búsqueda constante por mejorar la calidad de la formación de maestros; para ello, pretende fortalecer el desarrollo de las prácticas pedagógicas, entendidas como "el eje articulador y dinamizador de todas las actividades curriculares (formativas y educativas) que permiten a los educadores desarrollar procesos significativos de enseñanza-aprendizaje, a través de una praxis dialógica con los constructos teóricos y prácticos de la pedagogía" (Universidad Católica de Oriente, 2018, p. 121). De las prácticas pedagógicas, se despliega la interacción didáctica entre docentes y estudiantes; y para comprender cómo se está dando esta interacción, se estudian los estilos de enseñanza de los docentes en relación con las prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes. Pretendiendo con lo anterior, determinar la satisfacción académica de los estudiantes.

La expresión "estilos de enseñanza" aparece en la literatura pedagógica vinculada a los trabajos de Mosston y Ashworth (1986) y Grasha (1996). Así, los estilos de enseñanza contienen nominaciones plurales que conlleva el riesgo de confusión y tergiversación. Por ejemplo, el término "estilo de enseñanza" tiende a confundirse con los métodos o formas de enseñanza, con el modelo didáctico o docente, la práctica docente, el enfoque, el quehacer docente, entre otras denominaciones (Sicilia y Delgado, 2002). Esta pluralidad terminológica, además de develar su evolución conceptual, resalta la influencia de factores pedagógicos, psicológicos y contextuales en la estructuración de la enseñanza docente.

Según Ferrández y Sarramona, citado por Martínez (2009), los estilos de enseñanza se consideran como "la modalidad única en que cada docente elabora el plan de estudios aplica el método, organiza la dinámica de clase y establece vínculos con los estudiantes; en esencia, es la manera en que se lleva a cabo la enseñanza" (p. 4). Asimismo, Contreras (1998), describe los estilos de enseñanza como "la particular manera en que cada profesor conduce la clase o las interacciones entre los aspectos personales y el contenido durante el proceso de enseñanza y aprendizaje" (p. 280). Por lo dicho, se entiende que los estilos de enseñanza son cambiantes y permiten interacciones amplias en la toma de decisiones, manteniendo una clara conciencia del escenario en que se aplican, lo que permite un aprendizaje constante por parte del docente (Rendón, 2010).

Con base a estos autores, se identifica una relación compleja de los estilos de enseñanza con diversos elementos: el contenido a enseñar, la edad de los estudiantes, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo, los conocimientos previos, el nivel de motivación, los recursos humanos y técnicos disponibles, entre otros. Esto se debe a que las situaciones de aprendizaje están influenciadas por un conjunto de variables que deben ser consideradas en el accionar didáctico (Rendón, 2010).

Por su parte, las prácticas pedagógicas no pueden entenderse como acciones instrumentales o técnicas (un hacer repetitivo), sino como procesos didácticos y reflexivos, en los que intervienen factores como: las concepciones del docente sobre la enseñanza y el aprendizaje, los enfoques educativos adoptados, el contexto sociocultural de los estudiantes, las políticas institucionales que regulan la formación, entre otros. De lo anterior, se deduce que las prácticas pedagógicas comprenden las diversas acciones, estrategias y estilos que los docentes emplean en el aula con el propósito de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Díaz y Hernández (2002) asumen las prácticas pedagógicas como las acciones deliberadas llevadas a cabo por el docente procurando promover aprendizajes significativos para los alumnos, donde intervienen factores como el entorno sociocultural, las particularidades de los estudiantes y sus necesidades individuales. Ávalos (2002) define la práctica pedagógica como el eje articulador de todas las actividades curriculares y resalta la importancia de la organización de la clase, la preparación de materiales y la disposición de recursos, para su planificación y desarrollo.

Una dimensión más amplia sobre el concepto se encuentra en Pérez (2020), quien entiende la práctica pedagógica como una acción humana que va más allá de lo físico, debido a que implica una interacción con la naturaleza (tanto biótica como abiótica), lo social (familia, comunidades, relaciones interpersonales, sociedad) y, por supuesto, consigo mismo. Desde esta perspectiva, una práctica es una actuación humana que afecta simultáneamente al entorno natural, social y personal, siendo una forma de producción de subjetividad.

Es importante resaltar la interacción entre pedagogía, didáctica y prácticas pedagógicas: la pedagogía como ciencia o saber experto se ocupa de reflexionar sobre los fenómenos educativos y formativos con pretensiones de ciencia (Hincapié et al., 2021). La didáctica en palabras de Camilloni (2007), se asume como una disciplina que se desprende de la ciencia pedagógica y se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos. Con relación a lo anterior, es posible deducir que la práctica se encuentra en la conjunción entre esos los dos campos: desarrolla procesos al interior del aula con el propósito de que un sujeto aprenda a partir de la intervención de otro sujeto enseñante, así se hace presente la didáctica; de la interacción didáctica el docente reflexiona y configura un escenario de pensamiento que le permite construir saber, de aquí su vocación pedagógica.

Respecto a la categoría de satisfacción académica, no se ha establecido un consenso que permita una definición unívoca, esto debido a los múltiples fenómenos que la componen. Entre las variables relacionadas con la satisfacción académica están "la confianza, clima del campus, eficacia de la enseñanza, ambiente de clase, interacción estudiante-profesor, clima social, servicios administrativos, instalaciones físicas, calidad de la educación, calidad del ambiente de aprendizaje, tecnología educacional, servicios bibliotecarios" (Inzunza et al., 2015, p. 79).

La satisfacción académica es un concepto de reciente exploración en campos educativos y de las ciencias sociales; anteriormente, se exploraba en escenarios empresariales para comprobar la efectividad e impacto de un producto o de un servicio, al incorporarse en la discusión educativa, cobra otros atributos sociales y humanistas. Según Astin (1993), la satisfacción académica se define como la valoración favorable o desfavorable que los estudiantes hacen de la experiencia educativa en su totalidad, lo cual engloba su percepción en términos de la calidad de la enseñanza, el entorno de aprendizaje, el respaldo brindado por los profesores, las relaciones establecidas con sus pares y la percepción de sus logros académicos. Por otro lado, el término satisfacción se entiende como "una dimensión positiva del bienestar psicológico personal, el resultado de la comparación entre las aspiraciones y los logros" (González et al., 2017, p. 245). En educación este aspecto se refiere a las percepciones positivas o no, que tienen los estudiantes al valorar factores como la calidad de la enseñanza, estilos de enseñanza, recursos institucionales y los logros que aspiran alcanzar.

Se concluye a la luz de estos investigadores, que la satisfacción académica es un concepto multidimensional que refleja la evaluación positiva o negativa de los estudiantes sobre su experiencia educativa, esta evaluación se ve influenciada por una serie de factores, tanto individuales como contextuales, y puede tener un impacto significativo en el compromiso y rendimiento académico de los estudiantes.

1.1. La práctica docente: piedra angular de una encrucijada entre la satisfacción estudiantil y los estilos docentes

Existe una demanda de actualización permanente por parte de los docentes y los estudiantes, en procura de adquirir y desarrollar aptitudes para afrontar los desafíos cambiantes del contexto educativo. La dinámica de la educación ha evolucionado aceleradamente en las últimas décadas, más aún por el antecedente pandémico, que reflejan cambios drásticos en

los intereses de los alumnos. Por esta razón, los educadores se ven conminados a ampliar su creatividad y adquirir nuevas habilidades didácticas que guíen de manera efectiva su acción.

El creciente desinterés que experimentan los estudiantes hacia el proceso formativo evidenciado en los resultados poco satisfactorios obtenidos en evaluaciones estandarizadas devela la necesidad de implementar estrategias que fortalezcan la formación inicial de los docentes (Chipana, 2022; Rosa et al., 2019; Leo et al., 2020).

En coherencia con lo anterior, se considera importante reconocer que la educación superior en Colombia ha venido experimentando cambios, algunos de ellos reflejados en los sistemas de evaluación de calidad en los programas universitarios. Estas iniciativas pretenden aportar al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria del país; robusteciendo los sistemas de estándares de evaluación establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la idea de hacer seguimiento a las eventuales mejoras en los programas de educación superior (Consejo Nacional de Educación Superior, 2025).

Uno de los aspectos más relevantes al evaluar la calidad académica y organizacional es la satisfacción de las personas, siendo los estudiantes los principales actores en las instituciones universitarias; ellos cumplen un papel fundamental en la evaluación de la calidad de los servicios educativos. Según Lent y Brown (2008) "la satisfacción académica involucra el bienestar y disfrute que los estudiantes perciben al llevar a cabo experiencias vinculadas a su rol como estudiantes" (p. 2). En esta línea de problematización, es importante advertir que la satisfacción académica está influenciada en gran medida por los estilos de enseñanza empleados por los docentes (Medrano y Pérez, 2013).

La aplicación de diversos estilos de enseñanza conecta a los estudiantes con sus formas particulares de acceder al conocimiento (Contreras, 1998; Sicilia y Delgado, 2002); por tanto, investigar a profundidad los estilos de enseñanza se convierte en una prioridad, debido a la identificación del uso constante de estilos de enseñanza con enfoque lineal y directivo legados de la tradición deportivista (Viciana et al., 2006). Estos enfoques, en los que el docente es el único protagonista del proceso educativo, restringen la participación del estudiante quien adopta el papel de receptor de conocimientos, obligado a reproducir lo que el docente sugiere, así lo afirma Moral (1997) quien reconoce una postura tradicionalista por parte de los formadores, evidenciando en ellos, prácticas poco creativas y más lineales que impiden una reflexividad por parte de los estudiantes.

El uso de estilos de enseñanza autoritarios o tradicionales también se asocia a la presión ejercida por el sistema educativo hacia los docentes, con el pretexto de obtener resultados satisfactorios a corto plazo, esperando con ello solventar el problema latente de los resultados negativos en las pruebas estandarizadas. Del mismo modo, un enfoque de enseñanza autoritario y lineal no solo limita la diversidad y la inclusión en el proceso educativo, también contribuye a perpetuar un modelo de enseñanza centrado en la memorización y la reproducción, en detrimento del desarrollo integral y la autonomía del estudiante (Caruso, 2002; Freire, 1997).

Por otro lado, el docente colombiano se enfrenta a fuertes desafíos, entre ellos, el alto índice de conflictividad y dispersión de sus estudiantes, desinterés y apatía, lo que limita la adopción de enfoques pedagógicos innovadores; esta realidad obliga a los formadores a recurrir a estilos de enseñanza tradicionales, donde el control del grupo es central y la participación del estudiante queda sacrificada. En consecuencia, se demanda un abordaje de tales retos desde una perspectiva integral, en procura de una mayor conciencia en los docentes respecto a las estrategias de intervención en el aula y la búsqueda de espacios académicos que inciten a la participación, la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Flores et al., 2013).

En el siglo XXI, a pesar de la emergencia de nuevas tendencias educativas, se siguen orientando procesos con métodos y contenidos del siglo XIX (Hidalgo, 2024). En el contexto colombiano, pululan Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con enfoques constructivistas que prometen una formación integral. Sin embargo, las prácticas pedagógicas evidencian acciones lineales centradas en el docente. Pareciera haber una tendencia a replicar modelos pedagógicos exitosos de otros países sin considerar el contexto colombiano, sus realidades y las particularidades de su territorio. Esta falta de alineación entre los ideales educativos y la forma en que se concretan perpetúa un sistema limitado y poco pertinente.

La problemática se agrava cuando los estudiantes que se forman para ser maestros tienden a replicar lo aprendido. Para Sánchez (2014), los profesores principiantes en la universidad suelen reproducir formas de enseñanza que consideran válidas en la cultura escolar, o que fueron exitosas en su experiencia como estudiantes. Esto significa que llevarán a sus prácticas docentes las mismas metodologías o estilos de enseñanza que aprendieron, lo que resulta en clases poco diversas que limitan la iniciativa de los estudiantes y opacan su creatividad y recursividad.

Finalmente, es esencial encarar este ciclo de reproducción de las prácticas mediante la comprensión y sensibilización del fenómeno en los futuros docentes. Así, la enseñanza deviene objeto de estudio amplio y complejo, en tanto involucra la interacción de diversas dimensiones, entre las que se incluyen lo político, lo social, lo institucional, lo didáctico, lo interpersonal, lo personal y lo afectivo (Caruso, 2002; Freire, 1997; Moral, 1997).

De este complejo panorama emerge el objetivo de la presente investigación; a saber: determinar la relación existente entre los estilos de enseñanza de los docentes, las prácticas pedagógicas percibidas y su influencia en los niveles de satisfacción académica de los estudiantes de la FCE, UCO.

2. Diseño Metodológico

El presente estudio se inscribe en el paradigma positivista donde se emplean técnicas e instrumentos cuantitativos para la producción y análisis de datos, a partir de los cuales se probó, mediante técnicas estadísticas (Ramirez y Zwerg, 2012), la siguiente hipótesis: existe una relación entre los estilos de enseñanza de los docentes, las prácticas pedagógicas percibidas por los estudiantes y los niveles de satisfacción académica de éstos, en las cuatro licenciaturas ofrecidas por la FCE de la UCO. El diseño de la investigación es descriptivo correlacional, (Hernández et al., 2014). El universo de estudio está constituido por los docentes y estudiantes de la FCE y la muestra la componen los docentes que orientan las prácticas pedagógicas y los estudiantes matriculados en las prácticas V y VI (docencia directa). La selección de la muestra es intencionada a conveniencia, donde se aplican los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión:
Docentes que hayan orientado o estén orientando las prácticas pedagógicas.	Docentes sin experiencia directa en orientación de prácticas pedagógicas.
Estudiantes matriculados en la práctica pedagógica V y VI (docencia directa).	Estudiantes no matriculados formalmente en práctica pedagógica V o VI.
Disponibilidad y disposición para participar en el estudio.	Participantes que no otorguen consentimiento informado o se retiren del estudio.

Nota: elaboración propia.

Además, se siguieron los protocolos éticos establecidos, se emplearon cuestionarios anónimos, garantizando la confidencialidad de la información recopilada y protegiendo la identidad de los participantes. Cada cuestionario iniciaba presentando la investigación y su propósito, también, se citó la resolución 8430 de 1993, garantizando la protección de sus derechos y bienestar; todos los procedimientos se ajustan a las disposiciones legales vigentes; así como la protección de datos ley estatutaria 1581 de 2012, que establece disposiciones generales para la protección de datos personales.

De lo anterior, se desprende el proceso de producción de datos a partir de tres instrumentos validados científicamente. Los datos se analizaron mediante el software *Jamovi Project (*versión 2.6).

2.1. Cuestionario CEMEDEPU

El Cuestionario CEMEDEPU validado por Gargallo et al. (2011), diseñado para evaluar la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. Éste se basa en la teoría que distingue dos modelos de enseñanza: modelo de transmisión del conocimiento (centrado en la enseñanza, centrado en el profesor), y modelo centrado en el aprendizaje, (centrado en el alumno). Ambos serían los extremos de un continuum en el que se ubican las categorías intermedias (Samuelowicz y Bain, 2001). El cuestionario se aplicó a 15 docentes, quienes dieron respuesta a 51 preguntas empleando la escala Likert: 1 Muy en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Indeciso, 4 De acuerdo, 5 Muy de acuerdo.

Para el análisis del cuestionario CEMEDEPU se aplicaron análisis estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) para cada uno de los factores definidos en su estructura teórica, agrupados en tres escalas: modelo centrado en la enseñanza, modelo centrado en el aprendizaje y habilidades docentes.

En este cuestionario CEMEDEPU, se realizaron análisis descriptivos (media y desviación estándar), visualización de la distribución de los datos mediante gráficos de barras, y evaluación de la normalidad estadística a través de la prueba de Shapiro-Wilk. Una vez finalizados estos análisis, se realizaron correlaciones entre las distintas escalas del instrumento: docencia ajustada a las necesidades del estudiante, docencia centrada en el estudiante, docencia expositiva, evaluación tradicional y planificación de la enseñanza. Las correlaciones se calcularon considerando la naturaleza de los datos y el cumplimiento del supuesto de normalidad.

2.2. Cuestionario prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes CPP-E.

Se empleó una adaptación para estudiantes del cuestionario original desarrollado por Pérez et al. (2018), ampliamente utilizado en docentes de la salud. Este instrumento consta de 56 ítems que describen actividades docentes; en este estudio, 34 estudiantes indicaron la frecuencia con la que observaron dichas prácticas en sus docentes durante el último semestre académico. Este cuestionario emplea una escala tipo Likert de cinco puntos: 1 nunca; 2 casi nunca; 3 a veces; 4 casi siempre, 5 siempre. Un estudio previo realizado en estudiantes de once titulaciones de salud evidenció la validez del cuestionario CPP-E para cinco factores, junto con una fiabilidad adecuada.

2.3. Cuestionario de satisfacción académica de los estudiantes. CSA

El CSA mide la satisfacción académica de los estudiantes, éste fue adaptado al castellano por los investigadores Inzunza et al. (2014) y consta de trece ítems que se califican en la escala Likert: 1 muy insatisfecho, 2 insatisfecho, 3 parcialmente satisfecho, 4 satisfecho, 5 muy satisfecho. El cuestionario fue aplicado a 40 participantes, develando el grado de satisfacción con la universidad en tres dimensiones: social/relacional, institucional y plan de estudios.

Para el cuestionario CSA, se llevó a cabo el análisis de fiabilidad interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach para cada una de sus tres dimensiones. Luego, se obtuvieron medidas descriptivas, se evaluó la normalidad de las dimensiones (Shapiro-Wilk) y, con base en los resultados, se seleccionaron las pruebas estadísticas. Para las escalas con distribución normal se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, comparando grupos según variables sociodemográficas. Para la escala que no presentó normalidad, se utilizó la prueba no paramétrica de Mann–Whitney. Finalmente, se calcularon correlaciones entre las escalas para explorar relaciones significativas entre las dimensiones evaluadas.

3. Resultados

3.1. Resultados cuestionario CEMEDEPU

Los factores asociados a la dimensión *modelo centrado en la enseñanza*, presentan medias bajas, lo que indica poco respaldo a dicho modelo; particularmente, el *factor 3 (uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales)* muestra la media más baja (1.88); la variabilidad en la media del *factor 2 (concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor),* (3.15) evidencian que existe una división de opiniones entre los participantes. Queda en evidencia que los docentes *no se identifican* con una enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos; en contraste, las medias son más altas en los resultados del modelo centrado en el aprendizaje, donde la media está sobre el valor de 4 puntos (ver tabla 2); es decir, los docentes se identifican con enfoques pedagógicos constructivistas, en los que el estudiante tiene un rol activo en su proceso de aprendizaje. Así lo muestra la consistencia en las respuestas, reflejando desviaciones estándar bajas, lo que indica un consenso general sobre la importancia de este modelo para los 15 docentes encuestados.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las escalas CEMEDEPU.

Categorías	Factor	N	Media	DE
Modelo Centrado en la Enseñanza (Escala 1)	*Factor 1*	15	2.36	0.859
	Factor 2	15	3.15	**0.972**
	Factor 3	15	1.88	0.514
Modelo Centrado en el Aprendizaje (Escala 2)	*Factor 1*	15	4.11	0.549
	Factor 2	15	4.33	0.408
	Factor 3	15	4.28	0.421
	Factor 4	15	4.33	0.418
Habilidades Docentes (Escala 3)	*Factor 1*	15	4.62	0.339
	Factor 2	15	4.43	0.453
	Factor 3	15	**4.87**	0.303
	Factor 4	15	4.52	0.467
	Factor 5	15	4.43	0.395

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

3.2. Habilidades docentes

Los resultados del factor que evalúa las habilidades docentes tienen coherencia con la anterior escala del modelo centrado en el aprendizaje, aquí los encuestados presentan las medias más altas del cuestionario, evidenciando una *autopercepción positiva* en relación con sus competencias. Esto se corrobora al observar una menor variabilidad en las respuestas, lo cual indica un alto nivel de acuerdo sobre su preparación y desempeño en clases, destacándose el factor 3 *habilidades de interacción / relación educativa* (4.87). Lo anterior, refuerza la idea de que los docentes valoran su capacidad para aplicar variedad de estrategias didácticas, considerándose efectivas y gestionando el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera idónea.

Es importante aclarar que el cuestionario CEMEDEPU contiene 51 ítems en total. Los ítems iniciales (1 al 13) miden el *modelo centrado en la enseñanza*; éstos presentan las medias más bajas, lo que sugiere percepciones menos favorables en esos aspectos. A partir del ítem 14 hasta el 31, se mide el *modelo centrado en el aprendizaje*, las medias aumentan, alcanzando valores altos en varios ítems, lo que indica valoraciones más positivas. Finalmente, los ítems que van del 32 al 51, miden las *habilidades docentes* y muestran una baja variabilidad en la mayoría de las respuestas, esto refleja una tendencia consistente entre los participantes.

Por su parte, el cuestionario CPP-E fue desarrollado por 34 estudiantes, 21 mujeres y 13 hombres, todos ellos matriculados en práctica pedagógica V y VI (docencia directa). A continuación, se relacionan los resultados más relevantes:

Tabla 3

Estadísticos descriptivos por ítem de las escalas del CPP-E.

				Shapiro-Wilk	
	N	**Media**	**DE**	**W**	**p**
Docencia ajustada	34	3.82	0.715	0.925	0.022
Docencia centrada	34	4.16	0.693	0.844	<.001
Docencia expositiva	34	3.72	0.777	0.956	0.186
Evaluación tradicional	34	3.40	0.913	0.965	0.328
Planificación	34	4.29	0.727	0.801	<.001

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

La *docencia centrada en el estudiante* y la *planificación de la enseñanza* tienen las medias más altas, 4.16 y 4.29 respectivamente, lo que evidencia una percepción positiva de estos aspectos por parte de los estudiantes sobre sus docentes de práctica pedagógica. Por su parte, la evaluación *tradicional* tiene la media más baja (3.4), lo que evidencia que los estudiantes no están de acuerdo con este enfoque tradicional.

Para este momento de análisis y correlaciones entre factores, se aplicó la prueba de correlación de Spearman o coeficiente rho de Spearman, ρ, usada para datos no normales, como los obtenidos en la prueba anterior; esta herramienta estadística es útil para analizar la relación entre dos variables cuantitativas, sin que posean normalidad o linealidad estricta. Según la literatura, en las ciencias sociales se considera una correlación moderada o fuerte cuando es mayor a (0.60) (Vallejos, 1996). Aclarado lo anterior, se infiere lo siguiente:

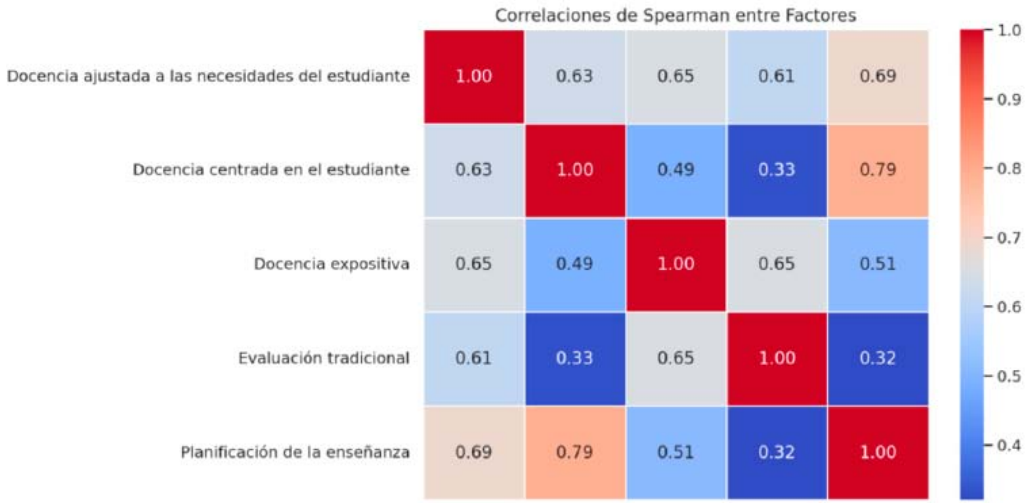
La *docencia ajustada a las necesidades del estudiante y planificación de la enseñanza:* tienen una correlación fuerte (0.69), indicando que los estudiantes que distinguen una enseñanza bien planificada también consideran que la docencia se ajusta a sus características y necesidades. Por su parte, la *docencia centrada en el estudiante* y *planificación de la enseñan-*

za, muestran la correlación más alta (0.79), sugiriendo que la planificación de la enseñanza está fuertemente conexa con la enseñanza centrada en el estudiante.

En contraste, la *evaluación tradicional* tiene las correlaciones más bajas, especialmente con la docencia centrada en el estudiante (0.33) y la planificación de la enseñanza (0.32), evidenciando que los métodos de evaluación tradicionales no están alineados con enfoques modernos de enseñanza. Finalmente, la *docencia expositiva y evaluación tradicional* tienen una correlación moderada (0.65), lo que indica que los docentes que usan metodologías expositivas también tienden a aplicar evaluaciones tradicionales.

Figura 1

Correlaciones de Spearman.



Nota. Elaboración propia, datos analizados en *OpenAI* (2025).

Esta matriz de correlaciones muestra relaciones positivas entre los factores evaluados, destacándose la fuerte asociación entre planificación de la enseñanza y docencia centrada en el estudiante (0.79). En cambio, la evaluación tradicional presenta correlaciones más bajas con los demás factores, especialmente con enfoques centrados en el estudiante, lo que sugiere menor coherencia entre prácticas tradicionales y prácticas modernas.

Respecto al Cuestionario de Satisfacción Académica CSA, fue desarrollado por 40 estudiantes, 27 mujeres y 13 hombres, matriculados en la práctica pedagógica V y VI (docencia directa). A continuación, se describen los resultados más importantes:

Tabla 4

Análisis de fiabilidad, satisfacción académica, social e institucional.

S. Académica		**S. Social**		**S. Institucional**	
Alfa de Cronbach		Alfa de Cronbach		Alfa de Cronbach	
Escala	0.789	**Escala**	0.454	**Escala**	0.789

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

Para evaluar la consistencia interna de cada dimensión del Cuestionario CSA, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach por separado para cada una de las tres categorías de análisis, según criterios convencionales, un valor de alfa igual o superior a 0.70 se considera aceptable

para estudios exploratorios (Nunnally, 1978). Así, las dimensiones de *satisfacción académica* y *satisfacción institucional* presentan una fiabilidad adecuada, 0.789 para ambas dimensiones, reflejando una buena coherencia interna entre los ítems que componen cada escala. En contraste, la dimensión de *relaciones sociales* obtuvo un valor de alfa bajo (0.454), sugiriendo una consistencia interna débil. Esto podría darse por: *a*) una baja correlación entre los ítems que la componen, *b*) una escasa cantidad de preguntas en la subescala, *c*) posible necesidad de revisar la formulación de los ítems y pertinencia para la población encuestada.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de cada categoría.

Categoría	N	Perdidos	Media	Mediana	Moda	DE
S. Académica	40	0	3.96	4	4.2	0.599
S. Relacional-Social	40	0	3.98	4	4	0.47
S. Institucional	40	0	3.45	3.5	3.5	0.732

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

La tabla 5 presenta los estadísticos descriptivos de las categorías evaluadas; las categorías académicas (3.96) y relacional-social (3.98) muestran las medias más altas, indicando una percepción favorable por parte de los estudiantes. En contraste, la categoría institucional presenta la media más baja (3.45), lo que sugiere una valoración ligeramente menos positiva.

Tabla 6

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk.

Categorías	N	W	p
S. Académica	40	0.879	<.001
S. Relacional-Social	40	0.946	0.055
S. Institucional	40	0.977	0.576

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

Para determinar la distribución de los datos en cada una de las tres dimensiones del CSA, se aplicaron pruebas de normalidad a los puntajes promedio de cada categoría: satisfacción académica, relaciones sociales y satisfacción institucional; empleando la prueba Shapiro Wilk, debido a que el tamaño de la muestra es < 50, la muestra de este estudio fue de 40 participantes.

Los resultados indican que la categoría de *satisfacción académica* presentó un valor de $p < 0.001$, lo cual sugiere que los datos *no se distribuyen normalmente.* La categoría de *relaciones sociales* mostró un valor de $p = 0.055$, resultado que se considera limítrofe, por ende, no se puede afirmar con certeza que se aleje de la normalidad; por parte de la dimensión *satisfacción institucional,* esta obtuvo un valor de $p = 0.576$, indicando una distribución compatible con la normalidad. Estos hallazgos indican que, al menos una de las variables no cumple con el supuesto de normalidad. Por tanto, se emplean las pruebas no paramétricas para los análisis estadísticos posteriores, como el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 7

Prueba t para muestras independientes, diferencias significativas por sexo.

Categoría	t	Estadístico	gl	p
S. Relacional Social	T de Student	0.48	38	0.634
S. Institucional	T de Student	0.618	38	0.541
Nota. $\mathbf{H_a\ \mu_F \neq \mu_M}$				

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

Se realizó una prueba t de Student para muestras independientes con el fin de identificar diferencias significativas entre hombres y mujeres, en las categorías que presentaron distribución normal (promedio de relaciones sociales y promedio de sentido de institución). Dado que los valores de p son mayores a 0,05, se puede entender que no hay diferencias significativas entre ambos sexos. Es decir, según datos obtenidos tanto hombres y mujeres tienen *niveles similares de satisfacción* en las categorías evaluadas.

Tabla 8

Prueba t para muestras independientes.

Factor	Prueba t	Estadístico	p
S- Académica	U de Mann-Whitney	159	0.63
Nota. $\mathbf{H_a\ \mu_F \neq \mu_M}$			

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

Análisis comparativo por sexo – Categoría 1 (Satisfacción con el acompañamiento académico).

Dado que los datos correspondientes a esta categoría no presentaron una *distribución normal,* se utilizó la prueba no paramétrica de *Mann-Whitney U* para comparar los puntajes promedio entre ambos sexos. El resultado de la prueba fue U = 159 con un valor de p = 0.630, este resultado indica que *no se encontraron diferencias estadísticamente significativas* entre los grupos en cuanto al nivel de satisfacción con el acompañamiento académico; es decir, hombres y mujeres evaluaron esta dimensión de manera similar, sin mostrar diferencias relevantes en sus percepciones.

Tabla 9

Matriz de Correlaciones.

Categorías	Spearman	S. Académica	S. R. Social	S. Institucional
S. Académica	Rho de Spearman	—		
	gl	—		
	valor p	—		
S. R. Social	Rho de Spearman	**0.628**	—	
	gl	38	—	
	valor p	<.001	—	
S. Institucional	Rho de Spearman	**0.787**	**0.62**	—
	gl	38	38	—
	valor p	<.001	<.001	—

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

Interpretación de las correlaciones (Spearman)

Satisfacción Académica ↔ Relaciones Sociales: los resultados muestran una correlación positiva moderadamente fuerte entre la satisfacción académica y la satisfacción con las relaciones sociales; esto revela que aquellos estudiantes que reportan mayor nivel de satisfacción con su experiencia académica tienden a sentirse satisfechos con las relaciones sociales en la universidad.

Satisfacción Académica ↔ Servicios Institucionales: existe una *correlación positiva fuerte* entre la satisfacción académica y la satisfacción con servicios institucionales, esto sugiere que los estudiantes que valoran positivamente su experiencia académica pueden estar altamente satisfechos con los recursos y servicios de la universidad.

Relaciones Sociales ↔ Servicios Institucionales: se observa una *correlación positiva moderadamente fuerte* entre la satisfacción con las relaciones sociales y servicios institucionales, al parecer, aquellos estudiantes que valoran positivamente el entorno social también expresan agrado por los servicios ofrecidos por la universidad.

3.3. Correlaciones entre variables CPP-E y CSA

Después de analizar (de modo independiente) los resultados de cada una de las encuestas, es importante establecer correlaciones entre los resultados de CPP-E y CSA; para esto, se realizó un análisis de correlación de Spearman. El ejercicio identificó las siguientes relaciones relevantes (coeficientes ≥ 0.600)

Tabla 10

Matriz de correlaciones relevantes entre factores CPP-E y CSA.

Factores Relacionados	Coef. Spearman
CPP: Docencia centrada ↔ CSA: Satisfacción social	**0.74**
CPP: Planificación ↔ CSA: Satisfacción social	**0.684**
CPP: Docencia centrada ↔ CPP: Evaluación tradicional	**0.711**
CPP: Evaluación tradicional ↔ CSA: Satisfacción social	**0.67**
CPP: Docencia expositiva ↔ CSA: Satisfacción social	**0.626**
CPP: Evaluación tradicional ↔ CSA: Satisfacción institucional	**0.715**
CPP: Planificación ↔ CSA: Satisfacción institucional	**0.613**

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

En primer lugar, la docencia centrada en el estudiante presenta una *correlación muy fuerte* con la satisfacción social (ρ = 0.74), lo que indica que los estudiantes perciben que el docente, además de favorecer su activa participación, también reconoce sus necesidades adaptando las estrategias de intervención; así mismo, los estudiantes experimentan relaciones interpersonales más satisfactorias en la universidad. En esta línea, la planificación pedagógica muestra una *fuerte relación* con la satisfacción social (ρ = 0.684), esto apunta a que una organización clara de las clases y la coherencia didáctica, son clave para una buena convivencia y experiencia interpersonal.

Otro resultado importante es la *alta correlación* entre la docencia centrada en el estudiante y la evaluación tradicional (ρ = 0.711); a pesar de que regularmente estos enfoques son opuestos, este resultado insinúa que no necesariamente son excluyentes en la práctica docente, siendo posible que los estudiantes valoren formas de evaluación tradicionales, siem-

pre y cuando estas sean integradas con enfoque pedagógico claro, coherente y cercano, así mismo, los resultados muestran que la evaluación tradicional se *asocia positivamente* con la satisfacción institucional (ρ = 0.715) y social (ρ = 0.67), esto se puede entender como una suerte aceptación de sistemas de evaluación conocidos y previsibles, especialmente si se perciben como justos, claros y bien comunicados; lo anterior, puede deberse a que en contextos académicos donde hay estabilidad institucional, los métodos tradicionales también pueden ofrecer un marco seguro para los estudiantes.

Por su parte, la docencia expositiva también muestra una *correlación fuerte* con la satisfacción social (ρ = 0.626), lo que invita a repensar su lugar en la práctica pedagógica, aunque regularmente se cuestiona, este estilo puede seguir siendo valorado si es complementado con otros enfoques más participativos.

En general, estos resultados desafían la idea de que solo las metodologías activas generan satisfacción, e invitan más bien a pensar en la *coherencia pedagógica,* la *planificación cuidadosa* y la *claridad en la evaluación*, considerando éstos, como factores clave para una experiencia universitaria satisfactoria.

Tabla 11

Comparación por programa de formación, CPP-E y CSA.

Factor	Programa con mayor	Valor	Programa con menor	Valor
Docencia ajustada al estudiante	Ciencias Naturales	**3.759**	Lenguas Extranjeras	**3.602**
Docencia centrada en el estudiante	Lenguas Extranjeras	**4.286**	Educación Física	**3.922**
Docencia expositiva	Ciencias Naturales	**4.333**	Educación Física	**4.037**
Evaluación tradicional	Lenguas Extranjeras	**4.417**	Educación Física	**3.852**
Planificación de la enseñanza	Lenguas Extranjeras	**4.056**	Educación Física	**3.796**
Satisfacción plan estudios	Ciencias Naturales	**4.25**	Educación Física	**3.667**
Satisfacción social	Primera Infancia	**4.286**	Ciencias Naturales	**3.778**
Satisfacción institucional	Educación Física	**3.889**	Ciencias Naturales	**3.625**

Nota. Elaboración propia, datos analizados en *Jamovi project (versión 2.6).*

A partir de los cuestionarios desarrollados por los estudiantes CPP-E y CSA, los resultados de la comparación por programa de formación revelan diferencias esenciales, estas permiten identificar fortalezas y oportunidades de mejora específicas en cada programa.

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés) se destaca por los promedios más altos en factores clave del CPP-E: *docencia centrada en el estudiante* (4.286), *evaluación tradicional* (4.417), *planificación de la enseñanza* (4.056), estos resultados positivos evidencian que el enfoque pedagógico en este programa es percibido por los estudiantes como estructurado, riguroso y coherente, integrando de manera eficaz prácticas planificadas y evaluaciones claras dentro de un modelo centrado en el aprendizaje; esto se corrobora también, al observar los resultados del cuestionario CEMEDEPU, en cuyo factor *modelo centrado en el aprendizaje,* obtuvo medidas *muy altas*, es decir, que los docentes (en general) se identifican con enfoques pedagógicos constructivistas donde el estudiante *tiene un rol activo* en su proceso de aprendizaje.

La Licenciatura en Ciencias Naturales presenta los valores más altos en *docencia ajustada a las necesidades del estudiante* (3.759), *docencia expositiva* (4.333) y *satisfacción con el plan de estudios* (4.250), los resultados dejan ver una percepción favorable hacia la adaptación de la enseñanza a las características del grupo y un uso positivo de estrategias más tradicionales

como la exposición; en contraste, este programa registra los puntajes más bajos en *satisfacción social* (3.778) y *satisfacción institucional* (3.625), lo que evidencia una posible disociación entre la dimensión académica y la experiencia relacional e institucional de los estudiantes.

La Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, muestra consistentemente los valores más bajos en *docencia centrada en el estudiante* (3.922), *docencia expositiva* (4.037), *evaluación tradicional* (3.852), *planificación* (3.796) y *satisfacción con el plan de estudios* (3.667), en contraposición, los resultados revelan el valor más alto en *satisfacción institucional* (3.889); estos resultados en conjunto pueden evidenciar debilidades en el componente didáctico y metodológico, a pesar de que los estudiantes perciben el ambiente institucional como favorable; este contraste revela una identidad institucional sólida, pero con oportunidades claras para revisar las prácticas de enseñanza y evaluación.

Finalmente, la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia se destaca por tener el valor más alto en *satisfacción social* (4.286), esto podría develar un ambiente de aula cercano, colaborativo y relacional, características propias del perfil profesional que se espera formar, aunque no lidera en prácticas pedagógicas, su clima interpersonal puede ser un punto fuerte por capitalizar.

En conjunto, los resultados evidencian que la percepción de las prácticas pedagógicas y la satisfacción académica *no siempre van de la mano*, lo que sugiere la necesidad de abordajes integrales que consideren tanto la planificación didáctica como el acompañamiento relacional e institucional en cada programa de formación. Se podría concluir con base a estos resultados, que las prácticas pedagógicas vistas desde la percepción de docentes y estudiantes se convierten en un factor clave en la construcción de experiencias de formación significativas; así mismo, se corrobora la necesidad de una permanente articulación entre el diseño curricular, las estrategias didácticas y la relación pedagógica, con el propósito de acercarse a una formación integral y satisfactoria para los futuros maestros.

4. Discusión

El anterior estudio pone en evidencia que el desempeño docente influye de manera relevante en la experiencia académica del estudiante, por ello, se espera que las universidades especialmente la UCO, fortalezcan sus procesos de formación docente, promoviendo no solo el dominio disciplinar, también, las competencias pedagógicas y relacionales. Ahora bien, vamos a mencionar algunas investigaciones relacionadas con esta, para conocer en qué media conversan o se contradicen los hallazgos de investigación.

En Chipana (2022), se resalta la necesidad que los docentes universitarios bolivianos conozcan de manera amplia y profunda estilos de aprendizaje y se hace énfasis en el acto educativo como un proceso de interacción recíproca; en la revisión de la literatura allí contemplada, se advierte, contrario a los resultados de esta investigación, que existe una tendencia central de los docentes a afiliarse con estilos centrados en la enseñanza. Lo anterior podría develar la superación paulatina, en la población indagada, de una práctica docente tradicionalista que tiende a ser superada.

Los investigadores Gargallo et al. (2010), exploraron los estilos de enseñanza y evaluación de profesores universitarios, y analizaron la percepción de los estudiantes sobre las *características del buen profesor.* Sus hallazgos lograron identificar varios grupos de profesores que representan variaciones de dos modelos principales: uno centrado en la enseñanza y otro en el aprendizaje; los estudiantes valoran en gran medida al profesor que muestra respeto, apertura, capacidad de escucha, competencia, buena comunicación y preparación de clases. Así mismo, los métodos de enseñanza preferidos por los estudiantes de su estudio incluyen el aprendizaje significativo, el método socrático-mayéutico y el uso de diversidad de metodologías en sus las clases.

Al contrastar los resultados de Gargallo et al. (2010) con los aquí presentados, se identifica una sutil diferencia en cuanto al modelo centrado en la enseñanza respecto del modelo centrado en el aprendizaje. Para la presente investigación los resultados inclinan de manera importante la balanza hacia el segundo. Así mismo, la posición de los estudiantes se inclina de manera favorable hacia una docencia centrada en ellos, lo anterior sugiere una conversación dialógica y de entendimiento entre docente y estudiante en tanto devela, para este estudio, mayores niveles de satisfacción estudiantil.

Por otro lado, con resultados diferentes, pero con conclusiones similares a las de este estudio, los investigadores González et al. (2019) analizaron la relación entre las prácticas pedagógicas percibidas y la satisfacción académica en estudiantes de programas de salud en Chile, en su estudio los hallazgos muestran una percepción de prácticas tradicionales, poco centradas en el estudiante. González et al. (2019) sugieren que la satisfacción académica varía según la titulación y los niveles formativos cursados por el alumno. Por lo anterior, se resalta que las prácticas pedagógicas de corte constructivista tienden a favorecer dicha satisfacción. Esto lo corrobora nuestro estudio, dado que a diferencia de estos estos participantes, los estudiantes de la UCO, sí percibieron una docencia centrada en sus necesidades, así lo demostraron en la valoración positiva sobre sus docentes y en los niveles positivos de satisfacción académica.

En complemento a esta perspectiva, los investigadores Hurtado et al. (2021), revelan con su estudio, que todas las dimensiones de las estrategias de enseñanza tienen una relación positiva directa con la satisfacción académica. Destacándose la dimensión afectivo-motivacional, dado que para ellos esta tiene una mayor incidencia en la satisfacción académica, en comparación con las otras estrategias. Este resultado resalta la importancia de aspectos emocionales y motivacionales en la enseñanza, dado que impactan directamente en la percepción que los estudiantes tienen de su experiencia formativa.

En esta línea el estudio de reciente aplicación, los estudiosos Montes de Oca et al. (2023) respaldan esta afirmación, al declarar que tanto las estrategias de aprendizaje de los estudiantes como el desempeño docente, inciden significativamente en la satisfacción académica, en otras palabras, ambos factores pronostican de manera positiva la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Aunque el estudio no incluye la categoría estrategias de aprendizaje, sí se alcanzan coincidencias en la invitación a fortalecer las estrategias didácticas para promover un mejor desempeño docente, considerando esto como factor clave para mejorar la satisfacción académica en la educación superior.

En consonancia con lo anterior, Bernal, et al. (2016); Ramirez, et al. (2020) y Tacca Huamán et al. (2020) coinciden en declarar correlaciones positivas entre la satisfacción académica y el rol que los docentes desempeñan en su ejercicio de formación, existe una correspondencia positiva con los resultados aquí presentados, cuando se presenta una correlación positiva entre la satisfacción académica y las relaciones sociales y servicios institucionales. Esto refuerza la necesidad de pensar que la vida universitaria si bien está en íntima relación con lo que acontece didácticamente dentro del aula, no se puede desconocer la importancia de cultivar dimensiones que están por fuera de los muros del aula, en procura de interacciones sociales que soporten lo académico, lo institucional y la universalidad propia de dicha institución.

5. Conclusiones

A nivel curricular de facultad, los resultados evidencian una orientación alineada con principios humanistas y críticos, aquí, la mayoría de los docentes y estudiantes coinciden en que las prácticas pedagógicas que se viven al interior de la facultad están en sintonía con los perfiles profesionales prometidos. Sin embargo, se infiere que es importante prestar atención a las diferencias encontradas entre programas, pues no todas las licenciaturas han logrado

integrar de manera equilibrada los componentes pedagógicos, disciplinares y prácticos; estos resultados demuestran la necesidad de revisar los diseños curriculares con una mirada integral que examine no sólo los contenidos, sino también los enfoques pedagógicos y las formas de acompañamiento al estudiante.

A nivel didáctico y de aula, los resultados muestran una fuerte inclinación de los docentes hacia *enfoques constructivistas*, lo cual se ve reflejado en metodologías activas, con las cuales se favorecen ambientes de aula interactivos que promueven el diálogo, la reflexión y la construcción del conocimiento. A pesar de esto, se encuentran algunas tensiones entre lo declarado y lo percibido, especialmente en las prácticas *evaluativas*, dado que algunos casos siguen respondiendo a estilos tradicionales. Llegando a la conclusión de que es necesario propender por la coherencia entre los estilos de enseñanza y las estrategias evaluativas implementadas en el aula, reconociendo la evaluación como un proceso que brinda la posibilidad de identificar, reflexionar, proponer y transformar el proceso formativo.

Respecto a la interacción docente – estudiante, los resultados evidencian un docente universitario con sólida formación académica, que valora y promueve la emancipación del estudiante, procurando un ejercicio cercano, coherente y participativo con un enfoque de docente mediador, guía y orientador. Lo anterior impacta positivamente a los estudiantes, quienes, de acuerdo con sus niveles de satisfacción académica, reconocen los esfuerzos del docente para guiar sus aprendizajes de la mejor manera, convirtiéndose en referentes a seguir en un futuro.

Referencias

Acosta Poveda, N. E. (2020). Formación inicial de docentes y calidad educativa: perspectivas de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. *Repositorio Institucional Universidad de los Andes.*

Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Chile: Ministerio de Educación.

Becerra, M., Ibáñez, J., & Valenzuela, J. (2023). Formación inicial docente basada en el *practicum*: La academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111–138.

Bernal, J., Lauretti, P., & Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias, 16*(3), 301-309. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90453464009.

Camilloni, A. R. (2007). *La didáctica en debate*. Paidós.

Chipana Limachi, F. (2022). Dinámica del proceso enseñanza – aprendizaje en educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 6(1), 4706-4729. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1827.

Caruso, M. (2002-06). *La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica* [conferencia]. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría de Educación de la UdeSA. Victoria-Argentina. http://hdl.handle.net/10908/521.

Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la educación física, un enfoque constructivista*. INDE Publicaciones.

Díaz-Barriga F. y G. Hernández Rojas. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México*, McGraw-Hill.*

Flores Torres, I., González Cruz, G., & Rodríguez Rivera, I. (2013). Estrategias de enseñanza para abatir la apatía del alumno de secundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, *(10)*, 1–16.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (1ra edición). Siglo xxi editores.

Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., & Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*, 85-97.

Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Esteban, P. R., & Fernández March, M. A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación,* 21, 9-40.

Grasha, A. (1996). *Teaching with style*. San Bernardino, California*: Alliance publishers.*

González-Contreras, A., Pérez-Villalobos, C., Hechenleitner, M., Vaccarezza-Garrido, G., & Toirkens-Niklitschek, J. (2019). Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. *FEM*, 22(3), 103–107.

González-Peiteado M., Pino-Juste M. y Penado M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. Pontevedra, España: *REID. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 20*(1), 243–260.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. A. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hidalgo Suarez, W. S. (2024). Modernización de la educación y sus desafíos para el siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(4), 7951-7966.

Hincapié-García, A., Muñoz-Gaviria, D. A., Ospina-Cruz, C., & Runge-Peña, A. K. (2021). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente. https://doi.org/10.47286/9789585518230.

Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Ccorisapra-Quintana, F. M., Lazo-Cerón, Y., & Boza-Salas, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comuni@cción*, 12(3), 217–228. https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559.

Inzunza Melo, B., Ortiz Moreira, L., Pérez Villalobos, C., Torres Araneda, G., McColl Calvo, P., Meyer Kother, A., Matus Betancourt, O., Bastías Vega, N., & Bustamante Durán, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica en estudiantes de medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica,* 2(40), 73–82.

Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Gómez-Holgado, J. M., Ponce Bordón, J. C., & Pulido, J. J. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte,* 15(46), 495-506. https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1600.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in career development. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 67–89). *John Wiley & Sons*

Martínez, M. (2009). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, (56), 184-201.

Medina, M., Navarro, M. & Alonso, S. (2021). La importancia de la formación inicial docente y su gestión para el acceso al mundo laboral. *New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 10(1), 87–102. https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.9034.

Medrano, L. A., & Pérez, E. (2013). *Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba.* Universidad Nacional de Córdoba. https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117

Montes de Oca, H., Bazán, A., & Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, *11*(2), e1792. https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1792.

Moral, S. C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor.* Grupo FORCE.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física: La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versión GPT-4) [Modelo de lenguaje grande].

Pérez y Ortega (2020). *Formación integral de la persona en comunidad*. Rionegro – Colombia. Fondo editorial. Universidad Católica de Oriente.

Pérez-Villalobos, C., Vaccarezza-Garrido, G., Aguilar-Aguilar, C., Bastías-Vega, N., Schilling-Norman, M. J., Alvarado-Figueroa, D., Salgado-Fernández, H., & Toirkens-Niklitschek, J. (2018). Cuestionario de prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes: estructura factorial y consistencia interna en carreras de la salud. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud,* 15(2), 92–98.

Ramírez Cruz, J. C., Ávalos Latorre, M. L., Montes Delgado, R., & Verdugo Lucero, J. C. (2020). Satisfacción académica ante las prácticas profesionales universitarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *23*(3). https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/77006.

Ramírez Atehortúa, F. H., & Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister,* (20), 91-111.

Rendón Uribe, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera etapa Facultad de Educación). *Uni-pluri/versidad,* 10(1), 17-34. http://hdl.handle.net/10495/6932.

Resolución 01 de 2025 [Consejo Nacional de Educación Superior]. Por el cual se actualiza el Modelo de Acreditación en Alta Calidad. 26 de mayo de 2025.

Rodríguez, C. & Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación,* 14(1), 1–29.

Rosa, A., García-Cantó, E. & Pérez, J. J (2019). Métodos de enseñanza en educación física: desde los estilos de enseñanza hasta los modelos pedagógicos. *Trances,* 11(1):1-30.

Samuelowicz, K. y Bain, J.D. (2001). Revisiting academics. beliefs about teaching and learning. *Higher Education,* 41, 299-395. https://doi.org/10.1023/A:1004130031247.

Sánchez Romero, C. (2014). Formación y desarrollo profesional docente: un análisis desde la perspectiva universitaria. *Estudios sobre Educación*, (26), 107-126.

Sicilia, A., y Delgado M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. España: Publicaciones Inde.

Tacca Huamán, D., Tacca Huamán, A., & Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *14*(1), e1085. https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887. https://doi.org/10.19083/ridu.2020.887.

The jamovi project. (2024). *jamovi* (Version 2.6) [Computer software]. Retrieved from https://www.jamovi.org.

Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias de la Educación. (2018). *PEF - Proyectos Educativos de Facultad*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Vallejos Izquierdo, A. F. (1996). *Estadística aplicada a las ciencias sociales: ejercicios resueltos*. UNED.

Viciana, J., Salinas, F. y Lozano, L. (2006). La planificación de la sesión de Educación Física: tipos de sesiones y ejemplos. *efdeportes,* 11 (97). https://www.efdeportes.com/efd97/planif.htm.

Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).