

## RESUMEN

### DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO EN LA ESCUELA DE CAPACITACIÓN ADVENTISTA SALVADOREÑA

por

Fidel Ángel Aguirre Salinas

Asesor: Manuel Ramón Meza Escobar

## **RESUMEN DE TESIS DE POSGRADO**

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS

Facultad de Ciencias Administrativas

Título: DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO EN LA ESCUELA DE CAPACITACIÓN ADVENTISTA SALVADOREÑA

Investigador: Fidel Ángel Aguirre Salinas

Asesor: Ramón Meza Escobar, Doctor en Educación

Fecha de terminación: Noviembre de 2009

### **Problema**

¿Existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno de secundaria de ECAS?

### **Metodología**

Los instrumentos fueron elaborados por el propio investigador, utilizando declaraciones en escala de Likert. El instrumento de nivel de desempeño del maestro guía constó de 29 ítemes y el de grado de motivación del alumno de 20 ítemes. Los valores de confiabilidad Alfa de Crombach ( $\alpha$ ) para cada uno de los instrumentos

fueron: nivel de desempeño del maestro guía:  $\alpha = .940$  y grado de motivación del alumno:  $\alpha = .916$ .

La población de estudio estuvo conformada por 194 alumnos de secundaria del ECAS y se tomó como muestra a 172 individuos. Para las pruebas de hipótesis se hizo uso de la  $r$  de Pearson,  $t$  de Student y análisis de varianza de un factor.

### **Resultados**

La percepción del nivel de desempeño del maestro guía del ECAS (media = 4.1421) fue encontrado como bueno. El grado de motivación de los alumnos del ECAS se encontró muy cercano a bueno (media = 3.9224). Se encontró que existe una relación significativa moderada entre la auto percepción del grado de motivación de los alumnos y la percepción de los alumnos del nivel del desempeño del maestro guía ( $p = .000$ ). Además se pudo encontrar diferencia en el grado de motivación del alumno según las variables demográficas género ( $p = .002$ ) y grado que cursan ( $p = .016$ ).

### **Conclusiones**

La percepción de los alumnos del ECAS del nivel de desempeño del maestro guía obtuvo un grado de bueno. La auto percepción del grado de motivación de los alumnos del ECAS obtuvo un grado casi bueno. Existió una relación significativa moderada entre el nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación de los alumnos del ECAS.

Universidad de Morelos  
Facultad de Ciencias Administrativas

DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN  
DEL ALUMNO EN LA ESCUELA DE CAPACITACIÓN  
ADVENTISTA SALVADOREÑA

Tesis  
presentada en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el grado de  
Maestría en Administración

por

Fidel Ángel Aguirre Salinas

Noviembre de 2009

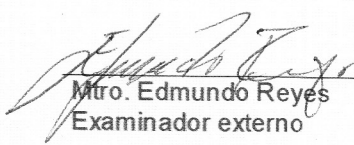
**DESEMPEÑO DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO  
EN LA ESCUELA DE CAPACITACIÓN ADVENTISTA SALVADOREÑA**

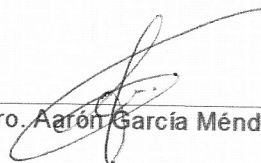
**Proyecto  
presentado en cumplimiento parcial  
de los requisitos para el grado de  
Maestría en Administración**

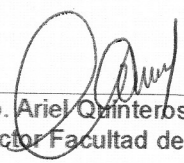
**Por  
Fidel Ángel Aguirre Salinas**

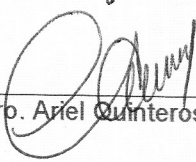
**APROBADA POR LA COMISIÓN**

  
Asesor principal: Dr. Ramón Meza

  
Mtro. Edmundo Reyes  
Examinador externo

  
Miembro: Mtro. Aaron García Méndez

  
Mtro. Ariel Quinteros Oviedo  
Director Facultad de Administración

  
Miembro: Mtro. Ariel Quinteros Oviedo

1-12-2009  
Fecha de aprobación

## **DEDICATORIA**

A Dios por darme la vida, la salud, la oportunidad y el tiempo necesario para realizar este trabajo.

A mi familia por el apoyo incondicional.

A mi esposa y a mis hijas por animarme en los momentos difíciles.

A los profesores por la dedicación y orientación al impartirnos sus conocimientos en el aula de clases

A mis compañeros por ser la ayuda constante que tuvimos durante todos estos años.

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE TABLAS.....	viii
RECONOCIMIENTOS.....	ix
Capítulo	
I.    DIMENSIÓN DEL PROBLEMA.....	1
Antecedentes.....	1
Motivación de los alumnos.....	1
Desempeño del docente.....	2
Desempeño docente y motivación de los alumnos.....	4
Investigaciones realizadas.....	6
Motivación de los alumnos.....	6
Desempeño docente.....	8
Desempeño docente y motivación de los alumnos.....	9
Planteamiento del problema.....	10
Declaración del problema.....	11
Definición de términos.....	11
Hipótesis.....	12
Principal.....	12
Complementarias.....	12
Preguntas complementarias.....	13
Objetivos de la investigación.....	13
Justificación.....	13
Limitaciones.....	15
Delimitaciones.....	16
Supuestos.....	17
Marco filosófico.....	17
Organización del estudio.....	19
II.    MARCO TEÓRICO.....	21
Introducción.....	21
Motivación.....	22
Generalidades de motivación.....	22
Definición de motivación.....	22

Teoría de Maslow .....	23
Teoría de las necesidades de McClelland .....	26
Proceso de motivación .....	30
Motivación del alumno .....	32
¿Qué motiva a los estudiantes? .....	32
¿Cómo motivar a los estudiantes? .....	33
Tipos de motivación que se dan en los estudiantes .....	35
Desempeño .....	38
Generalidades del desempeño .....	38
Definición de desempeño .....	38
Evaluación del desempeño .....	38
Como medir el desempeño .....	40
Quién mide el desempeño .....	42
Gestión del desempeño .....	43
Desempeño docente .....	43
Evaluación del desempeño docente .....	44
Características de un buen desempeño docente	46
El docente y las relaciones .....	47
El docente y la planificación .....	48
El desempeño docente en el aula .....	49
Desempeño docente y motivación del alumno .....	50
III.  METODOLOGÍA .....	53
Introducción .....	53
Tipo de investigación .....	54
Población .....	56
Muestra .....	57
Instrumentos de medición .....	57
Variables .....	57
Variables dependientes .....	58
Variables independientes .....	58
Elaboración del instrumento .....	58
Validez .....	60
Instrumento de motivación del alumno .....	60
Instrumento de desempeño docente .....	61
Confiabilidad .....	61
Operacionalización de variables .....	61
Hipótesis .....	62
Hipótesis nula principal .....	62
Hipótesis nulas complementarias .....	62
Operacionalización de las hipótesis nulas .....	63
Preguntas complementarias .....	63
Recolección de datos .....	64
Análisis de datos .....	65
Resumen .....	65



IV.	RESULTADOS .....	66
	Introducción.....	66
	Descripción demográfica.....	66
	Distribución de la muestra .....	67
	Género .....	67
	Religión .....	67
	Edad .....	68
	Grado que cursa.....	69
	Pruebas de hipótesis.....	69
	Hipótesis nula 1 .....	70
	Hipótesis nula 2.....	70
	Hipótesis nula 3.....	71
	Hipótesis nula 4.....	71
	Hipótesis nula 5.....	72
	Hipótesis nula 6.....	72
	Hipótesis nula 7.....	73
	Hipótesis nula 8.....	73
	Hipótesis nula 9.....	74
	Preguntas complementarias.....	74
	Resumen de capítulo .....	76
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	77
	Introducción.....	77
	Conclusiones.....	78
	Sobre la declaración del problema .....	78
	Sobre las hipótesis complementarias .....	79
	Motivación del alumno y género .....	79
	Motivación del alumno y religión.....	79
	Motivación del alumno y edad.....	79
	Motivación del alumno y grado que cursan.....	79
	Percepción del desempeño docente y género del alumno .....	80
	Percepción del desempeño docente y religión del alumno .....	80
	Percepción del desempeño docente y edad del alumno .....	80
	Percepción del desempeño docente y grado del alumno.....	81
	Sobre las preguntas de investigación.....	81
	Discusión .....	81
	Recomendaciones .....	83
	A los maestros guías del ECAS.....	84
	A los administradores del ECAS.....	84
	Para futuras investigaciones.....	84

Apéndice		
A.	INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	86
B.	MEDICIÓN DE CLARIDAD Y PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO ..	90
C.	PRUEBAS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO .....	97
D.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES .....	100
E.	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS .....	104
F.	DESCRIPCIÓN DEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA .....	107
G.	PRUEBAS DE HIPÓTESIS .....	112
H.	TABLAS USADAS EN LA RESOLUCIÓN DE LAS PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	122
	REFERENCIAS .....	126

## LISTA DE FIGURAS

1. Pirámide de la jerarquía de necesidades de Maslow .....	24
2. Proceso básico de motivación.....	30
3. Felipe y la motivación de logro .....	37

## LISTA DE TABLAS

1. Población de la investigación.....	56
2. Operacionalización de las variables.....	60
3. Operacionalización de las hipótesis.....	64
4. Distribución de participantes por secciones .....	67
5. Género de los alumnos .....	68
6. Religión de los alumnos .....	68
7. Edad de los alumnos .....	69
8. Grado de los alumnos .....	70

## **RECONOCIMIENTOS**

Deseo reconocer la orientación y colaboración de magníficas personas, que apoyaron el desarrollo de esta investigación.

A mi asesor, el doctor Ramón Meza, por su incansable participación en la preparación de esta tesis, y a los demás miembros de la comisión de revisión.

A los maestros de la Escuela de Capacitación Adventista que participaron en la realización de la encuesta.

A todos los alumnos de bachillerato que gustosamente contestaron la encuesta para esta investigación.

Al compañero Nafri Machado, por el ser alumno que con sus conocimientos y experiencia nos ha sido de valiosa ayuda tanto para mi persona como para mis compañeros.

A la administración de la Unión Centroamericana Central y Asociación Salvadoreña por darnos la oportunidad de obtener estos estudios de Posgrado; por facilitarnos los recursos económicos y el tiempo necesario para la consecución de dichos estudios.

A la Universidad de Montemorelos por poner a nuestra disposición esta oportunidad, y en particular a los maestros del posgrado por la formación académica que hemos recibido para un mejor desempeño en la obra de Dios y la sociedad.

Por último a mi familia, mi esposa Verónica que siempre me alentó y animó para seguir adelante, y a mis hijas Wendy y Melissa por desafiarme y confiar en mi persona como alguien que podía lograrlo.

## **CAPÍTULO I**

### **DIMENSIÓN DEL PROBLEMA**

#### **Antecedentes**

##### Motivación de los alumnos

Montico (2004) afirma que existe coincidencia en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje. La motivación puede darse a partir de aquello que se hace con o por lo alumnos para incentivarlos, o también a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento determinado.

García Hoz (1988) dice que hay que concederle a la motivación la importancia que tiene; pero no conviene exagerar su utilidad. Muchos profesores han llegado a creer que si no se realiza una cuidadosa motivación, los escolares no aprenden, olvidándose de la tendencia natural a aprender y del atractivo que espontáneamente ejerce el hecho de haber aprendido algo. La inclinación natural a conocer es la primera fuente de motivación. Salvo casos excepcionales, de la satisfacción inicial por haber aprendido algo, surge la motivación para aprender más. En otras palabras: una buena enseñanza es, de por sí, una buena motivación.

Jensen (2004) agrega que aunque ha estado de moda etiquetar a los alumnos

como motivados o no motivados, la realidad es muy diferente. La mayoría de los estudiantes están ya intrínsecamente motivados; pero la motivación depende mucho del contexto. El contexto pasivo en una clase tradicional de matemáticas puede transformarse en activo cuando descubre los descuentos de la paga en su primer trabajo.

Polanco Hernández (2005) menciona que la pregunta de si es necesaria la motivación para que se lleve a cabo el aprendizaje ha ocasionado diversas controversias, dado que las posiciones varían desde la afirmación de que ningún aprendizaje se realizará si no existe motivación, hasta la negación completa de la motivación como variable importante para que se realice este proceso. Esto porque se presenta una considerable cantidad de aprendizajes que no son impulsados por la motivación, pues ocurren de manera incidental y sin una intención explícita.

Además Biggs (2005) menciona que cuando los estudiantes están motivados extrínsecamente, realizan la tarea por el valor o importancia que adjudican a lo que aporta el resultado. Los estudiantes también aprenden con el fin de agradar a personas cuya opinión es importante para ellos. Muchos estudiantes pueden aprender con el fin de hacer que destaquen sus egos compitiendo con otros estudiantes y superándolos, lo que les hace sentirse bien consigo mismos. Finalmente, algunos estudiantes tienen una motivación intrínseca, en este caso, no necesitan signos externos para que los estudiantes se sientan bien; este tipo de motivación conduce al aprendizaje profundo y a un trabajo académico óptimo.

#### Desempeño docente

Rueda Beltrán y Barriga Arceo (2004) indican que para desarrollar prácticas

educativas eficaces, los profesores necesitan poner en operación sus saberes o conocimientos, por lo que se requiere un conocimiento en acción, o dicho en otras palabras, un saber hacer que pretenda, aunque no siempre se logre, establecer una congruencia entre lo que se sabe sobre la enseñanza y el aprendizaje y lo que se hace en un contexto particular de trabajo con los alumnos. Esto hace necesario que los docentes tengan nociones claras y en el mejor de los casos, cuenten con teorías sobre la docencia que orienten su quehacer dentro y fuera de las aulas.

Díaz Alcaraz (2007) dice que el nivel de desempeño elemental o mejorable de un docente se caracteriza por: (a) una programación de la enseñanza, que adecua a los intereses y necesidades de los alumnos; (b) uso de estrategias explícitas para la motivación de los alumnos así como el aprovechamiento de la variedad de recursos didácticos, incluidos los recursos que ofrece el medio; (c) las evaluaciones de los aprendizajes que incluyen evaluaciones iniciales, formativas y sumativas; (d) el trato diario con los alumnos, con los padres de familia y el equipo docente de la institución; y (e) la capacidad de atender la diversidad existente en su salón de clases y el clima que propicia en el aula.

Sánchez Parga (2003) afirma que no basta haber alcanzado los máximos logros en la preparación académica de un docente para garantizar un buen desempeño. Aun cuando el docente conozca su materia y pueda explicar y compartir con los estudiantes los conocimientos de su ciencia puesto que posee la práctica y la experiencia, ni siquiera estas condiciones garantizan por sí mismas la calidad de una docencia, si el docente se limita a que sus estudiantes aprendan los conocimientos en lugar de desarrollar en ellos su comprensión.

Vergara Fregoso (2005) argumenta que en la práctica docente existen



actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Estos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden y se comparten con otros profesionales. En este sentido la acción educativa no es un mero hacer sino que se supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional.

Las investigaciones reportan en general, el importante papel de los docentes en el desempeño escolar de los alumnos; entre más favorables son las expectativas, actitudes, interés e interacciones con todos (no sólo con los más aventajados) los resultados son mejores. Cuando los profesores logran crear un ambiente donde los alumnos expresan sus opiniones con libertad, los apoyan en la realización de los trabajos escolares y los alientan, son mejores los niveles de desempeño. Cuando no son autoritarios logran un liderazgo fincado en la confianza e interés sobre los estudiantes y no tienen temor al cambio de rutinas escolares, se logran mejores resultados académicos (Hernández Uralde, Márquez Jiménez y Palomar Lever, 2006).

#### Desempeño docente y motivación de los alumnos

Woolfolk (2006) declara que las tareas que asigna el profesor afectan la motivación. Cuando los estudiantes se enfrentan a tareas que se relacionan con sus intereses, estimulan su curiosidad y están más motivados para aprender. Las tareas tienen un valor de logro intrínseco o utilitario para los estudiantes. El valor de logro es la importancia que tiene el éxito para el estudiante. El valor intrínseco es el gozo que obtiene de la tarea. El valor utilitario está determinado por la magnitud en la tarea que contribuye al logro de metas a corto y largo plazos. El reconocimiento y las

recompensas en el salón de clases fomentan la motivación para aprender si se reconoce el progreso personal y no las victorias competitivas.

Beltrán Llera y Bueno Álvarez (1995) afirman que la habilidad de los profesores para acentuar la motivación de los estudiantes es la clave primera de toda acción escolar. Los autoconceptos positivos de los escolares aumentan su motivación para el rendimiento en la clase, pero también corresponden a los profesores otros factores implicados en la motivación como satisfacer las necesidades de los estudiantes, desarrollar sus intereses o ayudarles a conseguir una visión equilibrada de sus personas y de sus conductas. Los buenos profesores tienen clases agradables, organizadas y productivas. En cambio los profesores poco eficientes tienen dificultad en establecer las condiciones adecuadas para lograr conductas equilibradas y sensatas.

López Noguero (2005) declara que existen tres grandes variables que influyen decisivamente en la motivación de los alumnos: (a) el docente, ya que, dependerá mucho de la personalidad del docente la motivación del alumno, especialmente las características del docente como la preparación cultural y profesional, su versatilidad didáctica, su simpatía, su amenidad, su laboriosidad, su pasión y entusiasmo pedagógico; (b) los procedimientos de enseñanza que utilice; y (c) el ambiente del aula, porque la relación en que se desarrolla entre sus miembros, hace que la motivación aumente en un ambiente distendido y de confianza,.

Carrasco y Basterretche Baignol (1995) puntualizan que el profesor que posee las adecuadas cualidades humanas consigue que sus alumnos estén más motivados. Se debe evitar la reprensión pública, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de tareas y, en general, todas las condiciones desfavorables para el trabajo escolar.

Por el contrario, conviene utilizar cuando sea necesario, la repreñión en privado, la conversaci3n particular amistosa y cuantos factores positivos animen al escolar. El profesor debe mostrar inter3s por cada alumno por sus 3xitos, por sus dificultades, por sus planes, y hacer que 3l lo note. El elogio es 3til si surge de un modo espont3neo. En resumen, la actitud positiva del profesor act3a como poderoso factor de motivaci3n en sus alumnos, ya que provoca en ellos actitudes positivas hacia su persona y el trabajo escolar.

### Investigaciones realizadas

#### **Motivaci3n de los alumnos**

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) hicieron una investigaci3n en el 2002, con los objetivos de conocer caracter3sticas motivacionales y cognitivas de un grupo de estudiantes y estudiar las relaciones entre motivaci3n y uso de estrategias. El estudio fue de tipo descriptivo, explicativo, transversal y de campo. La poblaci3n de sujetos que dio repuesta al cuestionario estuvo conformado por 216 estudiantes de la Universidad de R3o Cuarto (Argentina), provenientes de cinco asignaturas diferentes, seleccionadas aleatoriamente. Se utiliz3 como instrumento el Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ), este consta de 81 3tems. Las respuestas a los 3tems se dieron en base a una escala Likert de 7 puntos. El cuestionario constaba de dos secciones: una referida a la motivaci3n y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. Al asociar las variables relativas a la motivaci3n y el uso de estrategias se apreciaron relaciones entre ambos dominios ( $\chi^2 = 28.152$ ;  $df = 1$ ;  $\alpha < .000$ ). Los sujetos que ten3an niveles de motivaci3n m3s altos tambi3n hac3an uso de las estrategias en un nivel m3s alto (72 sujetos; 33.3%) y, a la inversa, los sujetos con

motivación baja tendieron a recurrir en menor medida al uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (75 sujetos; 34.7%). No obstante, se presentó un grupo menor de estudiantes que, a pesar de informar un alto nivel de motivación, no parece recurrir frecuentemente al uso de estrategias (34 sujetos; 15.7%), mientras que otros alumnos no estaban demasiado motivados, pero igualmente ponen en marcha diversas estrategias cuando aprendían (35 sujetos; 16.2%).

Cerezo Rusillo y Casanova Arias (2004) realizaron un estudio cuantitativo-descriptivo que examinó las diferentes variables cognitivo-motivacionales (atribuciones causales, metas académicas, auto concepto académico y utilización de estrategias de aprendizaje significativo) y en el rendimiento alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Para ello se seleccionó de forma aleatoria una muestra de 521 alumnos de entre 14 y 18 años, que cursaban el Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos y concertados de la provincia de Jaén, España en el año 2003. Los cuestionarios utilizados fueron el AFA (Auto concepto académico), MAPE-II (Motivación por el aprendizaje), el EMA-II (grado en que los alumnos atribuyen sus éxitos y sus fracasos académicos) y el LASSI (Estrategias dirigidas a la comprensión y significatividad del aprendizaje). Los resultados se analizaron utilizando la prueba “t” de Student, y reflejaron la existencia de diferencias de género en las variables consideradas. Las mujeres presentaron menores niveles de motivación extrínseca ( $t = -2.75, p = .006$ ), se responsabilizan más de sus fracasos ( $t = -2.96, k = .0031$ ), utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información ( $t = 3.51, p = .004$ ) y obtienen mejores calificaciones en Lenguaje ( $t = 3.5162, p = .0004$ ). No se encontraron diferencias de género en auto-concepto académico ( $t = 1.14, p = .2527$ ), en motivación intrínseca ( $t = 1.94, p = .527$ ),

en las atribuciones realizadas ante el éxito ( $t = 0.05$ ,  $p = .9527$ ) y en el rendimiento alcanzado en Matemáticas ( $t = 1.07$ ,  $p = .2849$ ).

### **Desempeño docente**

García Garduño (2003) realizó un estudio sobre la efectividad del desempeño docente entre los años de 1993 y 1995, empleando un diseño correlacional - comparativo ex post facto. La muestra fue de 1391 profesores de licenciatura y posgrado de una universidad privada de la ciudad de México; 365 de ellos tenían contrato de tiempo completo y 1026 eran profesores de asignatura. Los datos se obtuvieron de los resultados globales del cuestionario de la docencia (CEDA) donde los alumnos evaluaban semestralmente a sus profesores. Incluyó los resultados de la evaluación de seis semestres y 8745 grupos-materia. El estudio incluyó la respuesta de 139000 cuestionarios de evaluación docente. Los criterios para la selección de la muestra fueron: (a) que en los archivos de la institución existiera el registro de por lo menos un curso del profesor evaluado por los alumnos; y (b) que en los registros de la dirección de personal de la institución estuviera disponible información sobre las características de los profesores a las que aludían las variables demográficas seleccionadas para el estudio. Los datos se analizaron por medio de una serie ANOVA unifactoriales, prueba  $t$  y  $z$ , se utilizó la prueba de Scheffe, como medida de comparación post hoc en un nivel de significación de .05. Se encontró que el desempeño docente no está relacionado o no presenta patrones consistentes con la edad ( $F = 1.03$ ,  $p = .38$ ), la experiencia ( $F = 0.80$ ,  $p = .50$ ), ni con la antigüedad de los docentes ( $F = 0.36$ ,  $p = .782$ ). Existieron diferencias significativas en el desempeño docente o se pudo determinar que el desempeño está relacionado con el género ( $F =$

6.06,  $p = .014$ ), categoría académica ( $F = 3.97$ ,  $p = .003$ ), tipo de contrato ( $F = 17.32$ ,  $p = .000$ ), grado académico ( $F = 12.24$ ,  $p = .000$ ), área de conocimiento ( $F = 19.64$ ,  $p = .000$ ) y principal área de dedicación ( $F = 3.84$ ,  $p = .05$ ).

### **Desempeño docente y motivación de los alumnos**

Monguet, Fábregas, Delgado, Grimón y Herrera (2006) en 2005 realizaron una investigación de carácter exploratorio (diseño cuasiexperimental con grupos de comparación), cuyo objetivo consistió en comprobar en qué medida el grado de presencia de los estudiantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje influye en su rendimiento, en la motivación por la asignatura objeto de aprendizaje y el esfuerzo docente. La investigación se llevó a cabo en el marco de una asignatura electiva de una asignatura de cuarto año de Licenciatura en Computación de la Universidad de Carabobo, Venezuela. La muestra estuvo conformada por 40 participantes inscritos voluntariamente en la asignatura electiva Metodologías para la Evaluación del Desempeño de Sistemas Computacionales. Veintidós fueron de sexo femenino y 18 de sexo masculino, con edades entre 20 y 28 años con una media de 23.05 años. Se crearon tres grupos experimentales, integrados por 13, 14 y 13 participantes. Los docentes asignaron de forma aleatoria un nivel de presencia (alta, media y baja) a cada grupo. La obtención de los datos se llevó a cabo mediante el uso de siete cuestionarios a los estudiantes y una entrevista a los docentes. Se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) a los conocimientos, encontrándose igualdades antes del experimento ( $F = 0.533$ ,  $p = .591$ ) y diferencias al final del experimento ( $F = 16.471$ ,  $p = .00$ ). Con respecto a la variable motivación, se apreció que en los estudiantes evolucionó positivamente en todos los grupos experimentales, sin apreciar diferencias

estadísticamente significativas entre los grupos al aplicar la prueba chi cuadrada ( $\chi^2$  inicial = 1.012,  $\chi^2$  final = 2.79). La mezcla utilizada en el grupo de presencia media produjo un máximo rendimiento estudiantil, una alta motivación y un rendimiento altamente satisfactorio para el docente como planificador y tutor.

### **Planteamiento del problema**

La Escuela de Capacitación Adventista Salvadoreña (ECAS) fue fundada en el año de 1983 con el propósito de que los jóvenes adventistas de todo el país tuvieran la oportunidad de realizar sus estudios secundarios sin ningún problema en cuanto a recibir clases en día sábado. Surge la idea de abrir un colegio con internado ya que El Salvador era el único país en Centroamérica que no contaba con una institución de esta naturaleza. En 1983 inició sus labores como institución educativa. Contaba con un total de 60 alumnos internos en las diferentes opciones de bachillerato y con 8 profesores incluyendo al director, el pastor Elden Ford y su esposa. Las opciones de bachillerato que se ofrecían eran: Agrícola, Comercial, Contaduría y Secretariado, y Bachillerato Académico, dividido en Ciencias y Humanidades. En el año de 1986 se incorporó el III Ciclo y la escuela primaria en 1996.

Actualmente el ECAS posee 779 alumnos, dividido de la siguiente manera: 394 en la Escuela Primaria, 191 en el Tercer Ciclo y 194 en el Bachillerato. Cuenta con 34 profesores especializados en su área: 14 en el nivel de primario, 8 en Tercer Ciclo y 12 en el Bachillerato.

Con el crecimiento del alumnado en toda la institución a partir del año 2005 cada grado cuenta con doble sección. Este crecimiento le ha proporcionado solvencia económica al colegio.

En vista del amplio desarrollo de los tres últimos años de la población estudiantil y las nuevas exigencias del Ministerio de Educación del El Salvador (MINED) bajo el marco del plan de categorización de instituciones privadas, se hace necesario mejorar el desempeño de los docentes y asegurar la satisfacción de los alumnos. Por eso se decide investigar qué relación hay entre el desempeño docente y la motivación de los alumnos, para reformular la planificación estratégica institucional en relación con la calidad y la oferta académica.

### **Declaración del problema**

Para la presente investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno de secundaria del ECAS?

### **Definición de términos**

Los principales términos usados en el tema, se definen en el contexto de la investigación de la siguiente manera:

*Grado de motivación del alumno:* Medida de la intensidad del deseo y el compromiso que un alumno demuestra con el esfuerzo para el alcance de metas académicas.

*Maestro guía:* Docente consejero de una sección de secundaria, forma parte del equipo de maestros que imparten las clases a la misma sección.

*Percepción:* Es el proceso por el que los individuos organizan e interpretan las impresiones sensoriales con el fin de darle un sentido al medio.

*Nivel de desempeño docente:* Medida que puede expresarse en términos de competencia de un maestro. Toma en cuenta las acciones o comportamientos que son



inherentes a su profesión o cargo. Se puede decir que es su nivel de contribución a la institución en el aula.

### **Hipótesis**

Las hipótesis puestas a prueba en esta investigación fueron las siguientes:

#### Principal

H1. Existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno de secundaria del ECAS.

#### Complementarias

H2. Existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su género.

H3. Existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su religión.

H4. Existe una relación significativa entre grado de motivación del alumno del ECAS y su edad.

H5. Existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según el grado que cursan.

H6. Existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el género del alumno.

H7. Existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según la religión del alumno.

H8. Existe una relación significativa entre la percepción del nivel de desempeño del maestro guía y la edad del alumno.

H9. Existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el grado que cursa el alumno.

### **Preguntas complementarias**

A continuación se presentan las preguntas de investigación derivadas de la declaración del problema, para poder lograr una mayor penetración en el estudio de las variables del problema de investigación.

1. ¿Cuál es el grado de motivación de los alumnos del ECAS?
2. ¿Cuál es el nivel de desempeño de los maestros guías percibido por los alumnos de ECAS?

### **Objetivos de la investigación**

Para esta investigación se plantean los siguientes objetivos:

1. Construir los instrumentos para medir el nivel del desempeño del maestro guía percibido por los alumnos y la motivación de los alumnos del ECAS.
2. Determinar la posible relación entre el nivel desempeño del maestro guía y el grado de motivación de los alumnos del ECAS.
3. Conocer el nivel de desempeño de los maestros guías, percibido por los alumnos del ECAS.
4. Determinar el grado de motivación de los alumnos del ECAS.
5. Aportar información para la elaboración de algún plan de mejoramiento del desempeño de los maestros guías y la motivación de los alumnos del ECAS.

### **Justificación**

El Salvador es un país que enfrenta los desafíos de superar la pobreza, mejorar

su productividad y competitividad y sentar las bases del desarrollo sostenible, la democracia y la paz social. Para ello, el país debe aumentar el nivel educativo de su gente, en lo que se refiere tanto a la formación de capacidades básicas para la vida como a la formación especializada de capital humano en diversas áreas científicas, tecnológicas y humanistas (Ministerio de Educación de El Salvador [MINED], 2005a).

Con esa visión, en el año 2005 el MINED lanza el Plan Nacional de Educación 2021, un gran proyecto de largo plazo que va desde el año 2005 hasta el 2021, donde con la ayuda de toda la comunidad el gobierno espera mejorar sustancialmente los niveles de educación nacional. Pero es un plan que depende grandemente del desempeño del docente en el aula, como lo dijera la entonces Señora Ministra de Educación Darlyn Xiomara Meza Lara: “El Plan Nacional de Educación 2021 no asegura un cambio en las aulas y los distintos espacios donde ocurre el proceso educativo. El cambio será el resultado del esfuerzo y del trabajo eficaz y solidario” (MINED, 2005a, p. 5).

El plan 2021 está basado en cuatro líneas estratégicas, la segunda de ellas presenta la efectividad de la educación media y básica y tiene entre sus políticas el promover el buen desempeño y una elevada motivación de los docentes, porque son protagonistas del proceso de enseñanza – aprendizaje. Otra política de esta línea estratégica consiste en desarrollar procesos de certificación y acreditación educativa para reconocer las competencias o el desempeño de las personas así como de los educadores y los centros educativos (MINED, 2005b).

A partir de estas políticas, en el año 2007 se creó la Normativa de Categorización y Licenciamiento de Centros Educativos Privados, con lo que se busca regular la categorización y licenciamiento de los centros educativos privados, a partir

de los esfuerzos de cada institución educativa para mejorar los niveles de desempeño en la prestación del servicio educativo (MINED, 2007).

Uno de los puntos más relevantes de esta evaluación son los resultados de la Prueba de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media (PAES). Que se realiza cada año. La calificación cuantitativa para la institución en base a esta prueba es el porcentaje de alumnos que obtuvieron notas arriba de la media nacional. Desde el año 2005 al año 2008 el ECAS ha tenido entre el 40% y el 50% de los demás que están por debajo de la media nacional.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, se justifica una investigación que mida el desempeño de los maestros guías y la motivación de los alumnos, ya que de esta manera se tendrá un instrumento que sirva de manera particular al ECAS para identificar las áreas en las que los maestros guías de educación media pueden mejorar su desempeño.

Al mismo tiempo dicha investigación e instrumento puede adaptarse a otras instituciones adventistas de educación media en El Salvador para ayudarles a fortalecer puntos importantes en el proceso de categorización actual.

### **Limitaciones**

Algunas limitaciones para esta investigación fueron:

1. El investigador no es docente y por lo tanto no tenía las competencias necesarias para diseñar los instrumentos que midan la motivación del alumno y el desempeño del docente, por lo que tuvo que depender de la literatura y la validación por parte de profesionales en el área.
2. En el ECAS no existe un plan estratégico para la capacitación del docente y la

motivación del alumno, por lo tanto se midieron las variables en un ambiente sin haber sido manipuladas de manera deliberada.

3. Los resultados de la investigación únicamente son válidos para los maestros guías y alumnos del ECAS.

4. Las variables desempeño docente y motivación del alumno se evaluaron específicamente desde la perspectiva del alumno del ECAS.

5. Existe poca bibliografía disponible en las bibliotecas nacionales relacionadas con esta investigación.

6. La encuesta se administró en una población no acostumbrada a evaluaciones de este tipo.

### **Delimitaciones**

Algunas delimitaciones para esta investigación fueron:

1. La investigación tomó en cuenta la población de alumnos de las secciones de secundaria del ECAS.

2. El estudio se realizó en el año lectivo 2009.

3. El instrumento se administró en un día de clases normal, y por lo tanto no se tomaron en cuenta a los alumnos que no asistieron ese día a clases.

4. Ya que los alumnos de secundaria tienen muchos maestros, ellos evaluaron únicamente al maestro guía.

5. El docente evaluado no estaba presente en el momento de la evaluación.

6. Algunas hipótesis complementarias no se les dio el sustento teórico requerido; fueron formuladas por interés del investigador y recomendaciones del asesor principal.

7. El presente estudio no pretendió encontrar las causas de los resultados.

### **Supuestos**

Entre algunos supuestos a los que está expuesta esta investigación se pueden mencionar los siguientes:

1. Los encuestados respondieron al instrumento honestamente.
2. Las respuestas de los encuestados no fueron influidas por las personas que administraron el instrumento.
3. Las respuestas de los encuestados pudieron ser influidas por su respeto al maestro guía y el temor a afectarlos con sus respuestas.
4. El muestreo que se usó permitió tener una muestra representativa para la investigación.
5. De acuerdo con la teoría, el instrumento midió lo que tenía que medir.
6. Los instrumentos son confiables, válidos y pertinentes.
7. Las respuestas de los alumnos no están afectadas por la relación de estos con los maestros guías.
8. Los resultados son significativos para la población escogida.

### **Marco filosófico**

La cosmovisión de la Iglesia Adventista del Séptimo Día se puede resumir así: Dios es el Creador y Sustentador del universo y todo lo que en él existe (Génesis 1:1; Job 12:10), Él creó a seres humanos perfectos, a su propia imagen, con la capacidad de pensar, decidir y actuar (Génesis 1:27; 2:8). Dios es el origen de todo lo verdadero, bueno y bello, y ha elegido revelarse a sí mismo a la humanidad (Génesis 1:31).

Los seres humanos, por propia elección, se rebelaron contra Dios y cayeron en

un estado de pecado que ha afectado a todo el planeta, involucrándolo en un conflicto cósmico entre el bien y el mal (Génesis 3:1-6). A pesar de ello, el mundo y los seres humanos todavía reflejan, aunque imperfectamente, la excelencia de su condición original.

La divinidad enfrentó el problema del pecado por medio del plan de redención (Génesis 3:15). Este plan tiene el propósito de restaurar a los seres humanos a la imagen de Dios y al universo caído a su estado original de perfección, amor y armonía (Tito 2:13; 2 Pedro 3:1, 2). Dios nos invita a aceptar su plan de restauración (Juan 3:16) y a actuar en este mundo de manera creativa y responsable hasta que él intervenga en la historia y cree nuevos cielos y nueva tierra (Apocalipsis 21:1).

La educación del ser humano abarca todo el ser y su período de existencia, la educación solo encuentra una pausa en el ser humano cuando este se sume en el sueño de la muerte, pero continuará por la eternidad, después de la resurrección. Esta educación integral busca el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales. El que recibe una educación adventista, notará que ésta prepara al estudiante para el gozo de servir en este mundo a sus semejantes y para un gozo superior basado en un servicio más amplio en el nuevo mundo preparado por Dios. El gran objeto de la educación, es la obra de la redención, restaurar en el hombre la imagen de su Hacedor, hacerlo volver a la perfección en que había sido creado, procurar el desarrollo del cuerpo, la mente y el alma (White, 1987).

La educación adventista imparte mucho más que un conocimiento académico, científico o técnico, muchos más que el estudio de libros y escritos modernos y antiguos. Promueve el desarrollo equilibrado de todas las aptitudes espirituales, intelectuales, físicas y sociales. Se extiende a través del tiempo hasta abarcar la vida

eterna. Fomenta una vida de fe en Dios y de respeto por la dignidad de cada ser humano; procura la formación de un carácter semejante al de Cristo; orienta a los estudiantes a convertirse en pensadores independientes en vez de meros reflectores del pensamiento de los demás; promueve una actitud de servicio al prójimo motivado por el amor, en lugar de la ambición egoísta, sin importar el credo, raza o sexo de quien necesita la ayuda; fomenta el desarrollo máximo del potencial que Dios a dado a cada individuo para bienestar de él mismo y de quienes lo rodean; e inspira a valorar todo lo verdadero, bueno y bello (White, 1987).

### **Organización del estudio**

Con el presente estudio se pretendió conocer el nivel de desempeño docente y el grado de motivación de los alumnos del ECAS y determinar si existen diferencias significativas con respecto al género, religión, edad y grado que cursa el alumno.

El estudio se ha dividido en cinco capítulos.

El Capítulo I contiene las siguientes secciones: antecedentes, investigaciones, planteamiento del problema, declaración del problema, definición de términos, hipótesis, preguntas de investigación, objetivo de la investigación, justificación, limitaciones, delimitaciones, supuestos, fundamento filosófico y organización del estudio.

El Capítulo II contiene la reseña bibliográfica.

El Capítulo III presenta la metodología y los procedimientos, tipos de investigación, población, variables, elaboración del instrumento, operacionalización de las variables y las hipótesis, preguntas de investigación y recolección de datos.

El Capítulo IV presenta los resultados derivados de la investigación.



El Capítulo V presenta las conclusiones, la discusión de los resultados y las recomendaciones surgidas de los resultados de la investigación.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **Introducción**

El presente estudio tiene como objetivo conocer si existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno de secundaria de la Escuela de Capacitación Adventista Salvadoreña.

En este capítulo se presentan de forma más detallada los conceptos y definiciones relacionados con las variables del problema que se está planteando, con el propósito de sustentarlo teóricamente, determinar los contenidos de los instrumentos, crear hipótesis y favorecer las conclusiones y recomendaciones. Luego de haberse planteado el problema, objetivos e hipótesis de la investigación y valorado su relevancia y factibilidad, se pretende reforzar teóricamente el trabajo de investigación, es decir, elaborar el marco teórico. Esto implica analizar y exponer las teorías y las investigaciones que se consideren válidas para el correcto desarrollo del estudio. En este caso, este marco teórico lo constituyen en primer lugar los conceptos, importancia y factores de la variable motivación estudiantil y sus indicadores de investigación. Luego el concepto, la importancia y las características de la variable desempeño de los docentes y por último las relaciones más relevantes que existen entre las dos variables.

## **Motivación**

### Generalidades de la motivación

#### **Definición de motivación**

Ardila (2002) dice que el concepto de motivación es una variable intermediaria, como lo son también el concepto de aprendizaje o el concepto de inteligencia. Estos conceptos hipotéticos existen en todas las ciencias, no únicamente en psicología. No se observa nunca la motivación sino que se observa el comportamiento motivado, y de allí se infiere la existencia de la motivación, así como en la física no se observa el calor sino los cuerpos calientes. La motivación lleva a iniciar el comportamiento, a sostenerlo, a adquirir ciertas respuestas y a activar respuestas aprendidas anteriormente.

La psicología de la motivación tiene por objeto explicar cómo y por qué se inicia una conducta o acción determinada o se produce un cambio en la actividad. Por lo tanto, la motivación, es el concepto que se emplea para: (a) describir la energía que activa a un organismo para iniciar y dirigir su conducta (activación); (b) explicar las diferencias en la intensidad de la conducta (vigor y persistencia); y (c) explicar la dirección de la conducta (direccionalidad) (Fernández-Abascal, Jiménez Sánchez y Martín Díaz, 2003).

La motivación representa las fuerzas que actúan sobre una persona o en su interior y provocan que se comporte de una forma específica, encaminada hacia las metas. Esa fuerza tiene intensidad, dirección y persistencia. La intensidad consiste en cuánto se esfuerza una persona. Es el elemento en el que se piensa casi siempre cuando se habla de motivación. No es probable que una gran intensidad

produzca buenos resultados si el esfuerzo no se canaliza en una dirección que produzca beneficios. Por último, la motivación tiene una vertiente de persistencia, que es la medida de cuánto tiempo sostiene la persona su esfuerzo. Los individuos motivados se aferran a una tarea lo suficiente como alcanzar la meta (Robbins, 2004).

Para efectos de la presente investigación, se estudiarán dos teorías de la motivación: (a) la jerarquía de necesidades de Maslow, por ser uno de los desarrollos motivacionales más utilizados en los ambientes educativos (Mesonero Valhondo, 1995); y (b) la teoría de las necesidades de McClelland, por enmarcarse en los logros y las necesidades de relación afectiva de las personas, dos elementos importantes entre los sujetos del estudio (Cabrera Dokú y González, 2006).

### **Teoría de Maslow**

Abraham Maslow (1954), desarrolló en su Teoría de la Motivación una jerarquía de las necesidades que los hombres buscan satisfacer. Estas necesidades se representan en forma de la pirámide de Maslow (Figura 1). La interpretación de la pirámide nos proporciona la clave de su teoría: un ser humano tiende a satisfacer sus necesidades primarias antes de buscar las de más alto nivel. Por ejemplo, una persona no busca tener satisfecha su seguridad si no tiene cubiertas sus necesidades fisiológicas, como comida, bebida, aire, etc.

Se explican los escalones de la pirámide de la siguiente manera:

**Necesidades fisiológicas:** Las necesidades fisiológicas son satisfechas mediante comida, bebidas, sueño, refugio, aire fresco, una temperatura apropiada, etc... Si todas las necesidades humanas dejan de ser satisfechas entonces las

necesidades fisiológicas se convierten en la prioridad más alta. Si se le ofrecen a un humano soluciones para dos necesidades como la necesidad de amor y el hambre, es más probable que el humano escoja primero la segunda. Como resultado todos los otros deseos y capacidades pasan a un plano secundario (Maslow, 1991).



Figura 1: Pirámide de la jerarquía de necesidades de Maslow. Adaptado y basado en la descripción de Weiten (2006).

Necesidades de seguridad: Cuando las necesidades fisiológicas son satisfechas entonces el ser humano se vuelve hacia las necesidades de seguridad. La seguridad se convierte en el objetivo de principal prioridad sobre otros. Una sociedad tiende a proporcionar esta seguridad a sus miembros. A veces, la necesidad de seguridad sobrepasa a la necesidad de satisfacción fácil de las

necesidades fisiológicas. En caso de peligro agudo la seguridad pasa a ser más importante que las necesidades fisiológicas (DuBrin, 2000)

**Necesidades sociales:** Se centran en el deseo de amor y de afecto, de aceptación en la sociedad y de una afiliación satisfactoria con los demás. A menudo se atienden en el lugar de trabajo por medio de las amistades compatibles, la supervisión de calidad y la afiliación a organizaciones profesionales (Dalton, Hoyle y Watts, 2007).

**Necesidades de reconocimiento, necesidad de ego:** Esto se refiere a la valoración de uno mismo otorgada por otras personas (Acosta Vera, 2006).

**Necesidades del autorealización:** Es la necesidad instintiva de un ser humano de hacer lo máximo que pueden dar de sí sus habilidades únicas. Un músico sabe hacer música, un pintor, pintar, un poeta, escribir, si quiere estar en paz consigo mismo. Una persona debe ser lo que puede llegar a ser. Mientras las necesidades anteriores pueden ser completamente satisfechas, esta necesidad es una fuerza impelente continua (Maslow, 1971).

Maslow (1973) nos ofrece varias claves en el ámbito de la motivación. Si queremos motivar a las personas que tenemos a nuestro alrededor debemos buscar qué necesidades tienen satisfechas e intentar facilitar la consecución del escalón inmediatamente superior. Maslow definió en su pirámide las necesidades básicas del individuo de una manera jerárquica, colocando las necesidades más básicas o simples en la base de la pirámide y las más relevantes o fundamentales en el ápice de la pirámide, a medida que las necesidades van siendo satisfechas o logradas surgen otras de un nivel superior. En la última fase se encuentra la autorrealización,

que no es más que un nivel de plena felicidad o armonía. Maslow, en su teoría, sólo define las necesidades básicas de un individuo, no del individuo hecho sociedad, es decir, un modelo de necesidades básicas para una sociedad, las cuales ya dejan de ser básicas mas no simples, necesidades fundamentales de la humanidad más allá de una básica autorrealización.

A pesar de que la teoría de Maslow ha sido vista como una mejora en las teorías previas sobre la personalidad y la motivación, los conceptos como la autorrealización resultan algo vagos. Como consecuencia, la operatividad de la teoría de Maslow es complicada. No hay ninguna prueba de que cada persona tenga la capacidad de convertirse en un ser autorrealizado. Más aún, algunos investigadores, en una revisión extensa utilizando la teoría de Maslow, encontraron escasas evidencias de que este orden de necesidades de Maslow fuese así o de que existiera jerarquía alguna. Hay quien piensa que la teoría y sus conceptos han quedado obsoletos. Por ejemplo, una referencia a la teoría aparece en muchos libros de texto de pregrado sobre conducta organizativa sin menciones a las observaciones a la teoría. Sin embargo algunos eventos científicos demostraron el pleno interés del ser humano por autoactualizarse y tender a un nivel más alto de satisfacción (Schultz y Schultz, 2002).

### **Teoría de las necesidades de McClelland**

El proponente de esta teoría es el psicólogo norteamericano David C. McClelland, quien se ha hecho famoso por sus libros *El Motivo de Realización* y *La Sociedad Realizadora*, donde relaciona el motivo, determinado culturalmente, al progreso económico de la sociedad. El interés de este autor está centrado en la

motivación humana, criticando a aquellos autores como Young, Miller, Hebb, etc., que han dependido más de experimentos con animales que con personas. Su crítica descansa también en la aplicabilidad limitada de la motivación primaria basada en las necesidades biológicas. Es decir, además de que no contienen las condiciones suficientes para explicar la conducta, existen otros motivos diferentes de los biológicos que deberían tomarse en cuenta. Además de los motivos del hambre y la sexualidad, existen otros como el motivo de afiliación y el de realización (McClelland y Bumhan, 2003).

McClelland y colaboradores han propuesto la teoría de las tres necesidades, en la que sostienen que existen tres motivos o necesidades muy importantes en las situaciones laborales:

1. Necesidad de logro (nL): impulso de destacar, por el logro en relación con una serie de estándares (normas), la lucha por el éxito.

2. Necesidad de poder (nP): la necesidad de hacer que otros tengan ciertos comportamientos que de otra manera no tendrían.

3. Necesidad de afiliación (nA): el deseo de relaciones amistosas e interpersonales cercanas (McClelland y Franz, 1992).

Algunas personas tienen un apremiante ímpetu por el éxito, pero se esfuerzan por el logro personal más que por la recompensa del éxito (nL). Tienen el deseo de realizar algo mejor o con mayor eficiencia de lo que lo han hecho antes. Este impulso es la necesidad de logro. A partir de la investigación relacionada con la necesidad de logro, McClelland encontró que quienes tienen alto desempeño se distinguen de otros por su deseo de hacer mejor las cosas. Buscan situaciones en las que puedan



lograr la responsabilidad personal para encontrar solución a los problemas, en las que puedan recibir retroalimentación rápida y precisa sobre su desempeño para saber si están mejorando o no, y en las que puedan establecer objetivos moderadamente desafiantes. Quienes tienen alto desempeño no son jugadores; les disgusta tener éxito por casualidad, prefieren el reto de trabajar en un problema y aceptar la responsabilidad personal por el éxito o el fracaso, en lugar de dejar el resultado a la fortuna o a la actividad de otros. Un punto importante es que evitan lo que consideran tareas muy fáciles o muy difíciles (McClelland, 1976).

La necesidad de poder (nP) es el deseo de tener impacto y ser influyente. Las personas que tienen alto nivel en nP disfrutan estar a cargo, se esfuerzan por influir en otros, y prefieren estar en situaciones competitivas y orientadas al estatus. La tercera necesidad aislada por McClelland es la afiliación (nA), que es deseo de agradar y ser aceptado por otros. Esta necesidad ha recibido la última atención por parte de los investigadores. Los individuos que poseen alto nivel de nA se esfuerzan por la amistad, prefieren situaciones de cooperación más que competitivas, y desean relaciones que impliquen un alto grado de comprensión mutua (McClelland y Watson, 1973).

McClelland logró identificar la necesidad de afiliación experimentalmente, a través de estudios sociométricos. Los miembros de un grupo fueron encuestados acerca de sus preferencias para trabajar con otros miembros del mismo. De esta manera, no tan sólo se analizó la estructura interpersonal del grupo, sino también se estudiaron las relaciones de amistad y congenialidad entre sus miembros. Algunas personas muestran un nivel más alto que otras, en su necesidad de afiliación, en un

grupo se puede observar no tan sólo la amistad entre algunos miembros, sino también la frecuencia de interacción y cómo algunos individuos trabajan mejor en compañía de otros que solos. Algunos psicólogos han observado que cuando el nivel de seguridad es bajo, ya sea porque se detecten peligros o porque exista cierta confusión o excitación, el motivo de afiliación tiende a ser más fuerte. En tales ocasiones los individuos buscan la asociación entre sí, como medio de lograr mayor seguridad física y/o psicológica (Miron y McClelland, 1979).

¿Por qué unas personas tratan de alcanzar metas más altas que otras? ¿Por qué algunos administradores tienen más empuje y son más exitosos que otros?. McClelland trata de contestar este tipo de preguntas por medio de su teoría del motivo de realización o motivo de logro. De acuerdo con sus investigaciones, McClelland ha llegado a la conclusión de que la persona con un alto nivel de realización está más segura de sí misma, se caracteriza por la toma de riesgos calculados, analiza el medio ambiente que la rodea y se asegura de recibir información de regreso para evaluarse a sí misma. Al individuo que posee un alto grado de n-realización le interesa obtener incentivos económicos, no tanto porque éste sea su objetivo principal, sino porque dichos incentivos constituyen un indicador de su buena o mala actuación (McClelland, 1968).

McClelland y Teague (1975) declaran que la necesidad de logro se puede aumentar en los individuos a través de las siguientes actividades:

1. Fijación de métodos. Estas metas deben ser realistas y prácticas, debiendo ser específicos tanto en su identificación como en los pasos y acciones concretas que piensan llevar a cabo.

2. Aprendizaje de la motivación de n – realización. A través de ejercicios y juegos aprenden a tomar riesgos moderados y planificar la estrategia que los llevará al éxito.

3. Soporte cognoscitivo. Además de sentar las metas a las que se quiere llegar y de conocer en qué consiste la motivación del logro, se hace hincapié en evaluar el modo de pensar y la propia imagen de la persona. Además es menester evaluar los hábitos y creencias que la cultura, propia del país o región, contribuye positiva o negativamente a la n – realización.

### Proceso de motivación

Calvo Verdú (2006) dice que en el proceso de la motivación se encuentran implicados tres elementos: (a) la necesidad de satisfacer algo, un estado de carencia, una necesidad insatisfecha; (b) el impulso dirigido a satisfacer esa necesidad; y (c) el objetivo que se consigue al satisfacer la necesidad. Cuando se cumple el objetivo surgen entonces nuevas necesidades a las que nuevamente se aplicará el mismo proceso. El proceso motivacional es cíclico (ver Figura 2).

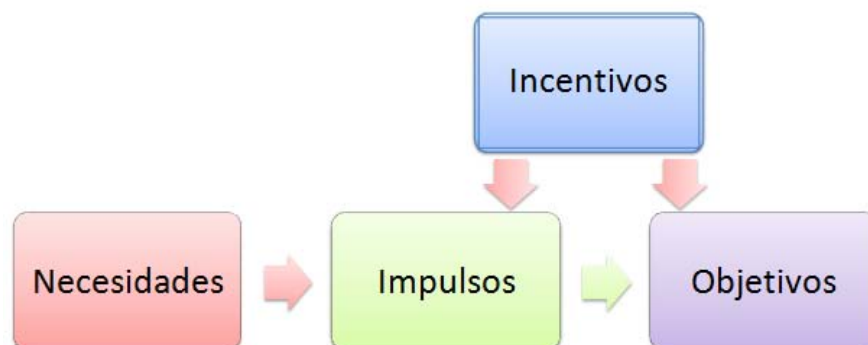


Figura 2. Proceso básico de motivación (Sanchís Palacio y Ribeiro Soriano, 1999).

Soto (2001) señala que a las necesidades o motivos se las denomina como deseos, afanes, anhelos, impulsos, necesidades y motivaciones. Generalmente se emplea el término impulso para designar los motivos fisiológicos, que revelan estados de déficit corporal (hambre, sed, frío, etc.), y el de necesidad, para designar las más complejas deficiencias psicológicas (logro, aprobación social, etc.). Su función es tanto activar como dirigir la conducta a la consecución de un objetivo.

Una necesidad o deseo motiva todo comportamiento. No obstante, las necesidades y los motivos son algo complejo. No siempre se sabe cuáles con las necesidades o por qué las personas hacen las cosas de cierta manera. Entender las necesidades personales ayuda mejor a entender la motivación y el comportamiento, y se tiene una mejor idea de por qué la gente actúa como lo hace (Lussier y Achua, 2006).

Casas Romeo (2002) apunta que no hay que olvidar que las necesidades no siempre se eliminan por completo. Así, una necesidad puede ser satisfecha, frustrada o transferida a otro objeto. En el ciclo motivacional, muchas veces, la tensión provocada por el surgimiento de la necesidad encuentra una barrera o un obstáculo para su liberación. Al no encontrar la salida normal, la tensión reprimida en el organismo busca un medio indirecto de salida, ya sea por la vía psicológica o por la vía fisiológica. En otras ocasiones la necesidad no queda satisfecha ni frustrada, sino transferida o recompensada. Esto ocurre cuando la satisfacción de otra necesidad reduce o amortigua la intensidad de una necesidad que no puede ser satisfecha.

Realmente es importante mencionar que en el proceso de motivación se

pueden aplicar incentivos, que son externos al individuo. El aplicar incentivos adecuados, creando las condiciones adecuadas para que las personas puedan satisfacer sus necesidades laborales, tiende a elevar los niveles de satisfacción de las personas. En la medida en que jefe el facilite las condiciones o proporcionen incentivos adecuados para que sus colaboradores satisfagan al menos parcialmente sus necesidades, estarán motivados (Ayuso Murillo, 2006).

### Motivación del alumno

#### **¿Qué motiva a los estudiantes?**

Zarzar Charur (2003) presenta una lista de 11 elementos o aspectos que logran despertar el interés o elevan la motivación de los alumnos por las materias que estudian, estos son:

1. El sentirse a gusto en el salón de clase.
2. Tener una relación cercana, amigable y de colaboración con el maestro.
3. Ser aceptados como son, aunque se les exija siempre ser mejores.
4. Ser tratados como personas, con dignidad, y ver que se reconocen y respetan su derechos, igual que los de los adultos.
5. Ser tomados en cuenta y participar en la toma de decisiones que les incumben.
6. Ser tratados como personas inteligentes, maduras y capaces.
7. Trabajar con una metodología activa y participativa.
8. Ir entendiendo a fondo todo lo que va viendo y estudiando en clase.
9. El poder expresar abiertamente sus dudas y que el maestro se las responda de forma adecuada.

10. Comprobar sus avances, tanto individuales como grupales; y que éstos sean reconocidos por el profesor.

11. Confirmar la aplicación práctica de lo que están viendo en clase.

Sanmartí (2007) agrega que la evaluación formadora, donde el alumno toma las riendas de su aprendizaje con la ayuda del profesorado y sus compañeros, no es sólo un recurso didáctico que conlleva la obtención de mejores resultados en una evaluación calificadora, sino que aumenta la motivación para aprender. Todo lo contrario sucede cuando se pretende que la evaluación calificadora sea la que tenga esta función motivadora. Las calificaciones estimulan a los que consiguen buenos resultados, pero desaniman a los que no los obtienen. Por tanto, una evaluación de los resultados sólo tienen sentido proponerla cuando hay probabilidades de que el alumno evaluado tenga éxito. En caso contrario sólo refuerza la diferencia entre los que aprueban, que ven reforzado su interés por aprender, y los que no, que abandonan.

### **¿Cómo motivar a los estudiantes?**

Para Aebli (1998) en la escuela debe reconocerse un doble problema. En primer lugar, estimular actividades que sean motivadoras. Sólo cuando ello ocurre, puede uno fijarse la segunda meta que es el aprendizaje, y porque éste a su vez produzca y mantenga la motivación.

El interés por aprender o la falta del mismo que se observa en los alumnos, depende, por un lado, de los tipos de metas y de las expectativas por otro de lo que piensan al afrontar las tareas y los resultados. Algunas pautas que facilitan la motivación son: (a) la forma de presentar la clase, la curiosidad y el interés; (b) la

forma de organizar la clase para dar el máximo de opciones posibles de participación; y (c) los mensajes que da el profesor para orientar la atención más hacia el proceso que a los resultados (Blázquez Sánchez, 2001).

Álvarez Rojo (1999) afirma que la motivación del alumno puede ser fomentada por la propia actitud del profesor. En la medida en que el maestro se muestre interesado por la materia, transmitirá ese interés al alumno. Además, es importante establecer una buena relación con el alumnado y preocuparse por los problemas que puedan afectarle.

Es difícil imaginar a un maestro motivado cuya prioridad no sea la relación con los alumnos, los compañeros y consigo mismo. Sin ello, no es posible alimentar la confianza y el entusiasmo. En la enseñanza, en especial, es imposible e indeseable mantener divisiones entre lo personal y lo profesional; el afecto y la compasión son características esenciales del establecimiento y el mantenimiento de la conexión con los alumnos y con los colegas (Day, 2006).

Bernardo Carrasco, Javaloyes Soto y Calderero Hernández (2007), partiendo de la teoría de motivación de McClellan sobre la necesidad de logro, presentan las siguientes claves para motivar al alumno:

1. Nada desanima tanto al educando como el fracaso continuado. Por eso sólo se le deben mandar tareas y exigir contenidos en los que el profesor sabe de antemano que, con el necesario esfuerzo, el alumno tendrá éxito y no va a fracasar, pues el éxito es más motivador que el fracaso.

2. El reconocimiento de los resultados por parte de los alumnos es un fuerte estímulo para corregir errores, mejorar y obtener más rapidez y exactitud. Por ello es

necesario indicarles los resultados de sus trabajos lo antes posible.

3. Las actividades deben graduarse de tal forma que, a partir de las más fáciles, el alumno vaya obteniendo éxitos sucesivos. El grado de dificultad de las tareas ha de ser el adecuado, favoreciendo el próximo paso de los alumnos.

4. Dar a los alumnos la oportunidad de elegir tareas con distintos niveles de dificultades y reforzarles en la elección de niveles moderadamente altos. Utilizar la retroalimentación de modo continuo.

El diseño de la asignatura es otro elemento muy importante en la motivación de los estudiantes. Un diseño bien pensado y estructurado contribuirá a la motivación del estudiante. La motivación no es un añadido del diseño, sino algo que ha de estar incluido en él. Se enfatiza la elección, las oportunidades para que surjan experiencias y éxitos, unas buenas relaciones interpersonales y placer. Unos objetivos pocos realistas, cargas excesivas de trabajo, ambientes impersonales y un control opresivo se consideran elementos desmotivadores que contribuyen a la despreocupación o al aprendizaje superficial derivado de la necesidad de afrontar la situación (Knight, 2006).

### **Tipos de motivación que se dan en lo estudiantes**

Según Biggs (2005) existen cuatro diferentes tipos de motivación en los alumnos: la motivación extrínseca (el motivo se centra en el resultado), motivación social (implica la valoración de otras personas), motivación de logro (basada en la capacidad de propio yo y motivación intrínseca (el motivo se centra en el procedimiento seguido).



### *Motivación extrínseca*

La motivación extrínseca se refiere a las condiciones externas que activan, dirigen y mantienen la conducta. Cuando los estudiantes están motivados extrínsecamente, realizan la tarea por el valor o importancia que adjudican a lo que aporta el resultado. Se puede hablar de motivación extrínseca si la conducta tiene una finalidad externa al acto mismo, si depende de las recompensas exteriores, o si vienen determinadas por acontecimientos o satisfacciones externas. En resumen, los factores motivadores no son inherentes al estudiante ni a la tarea. Esta motivación está vinculada a los planteamientos conductistas. La motivación extrínseca es una invitación permanente a que los estudiantes adopten un enfoque superficial (Goñi Grandmontagne, 1998).

### *Motivación social*

Los estudiantes aprenden con el fin de agradar a personas cuya opinión es importante para ellos. Los motivos sociales amplios ocupan un lugar predominante en los niños de edad escolar menor. En el primer lugar se encuentran los motivos de la elección de la profesión y de la autoperfección. En el segundo lugar se encuentran los motivos del deber y de la responsabilidad, en los alumnos del primer grado y del segundo grados ante el maestro y los padres, mientras que en los alumnos del tercer grado ante los compañeros de salón (Talizina, 2000).

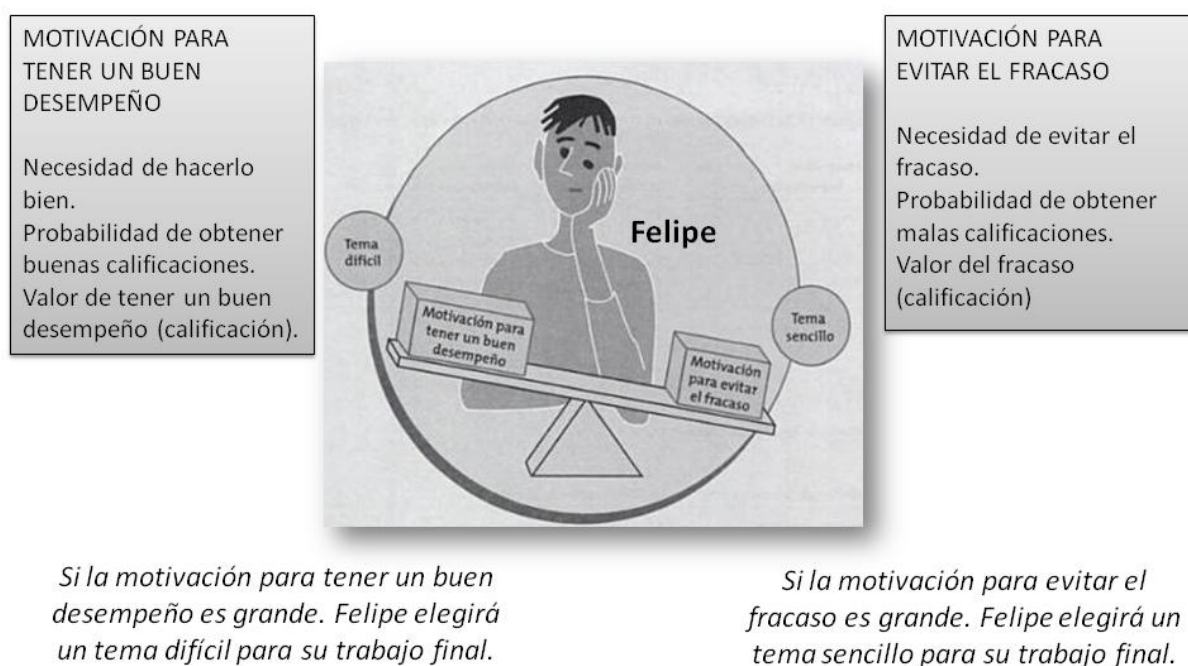
### *Motivación de logro*

La motivación de logro consiste en una tendencia a acercarse a una meta de logro menos la tendencia a evitar el fracaso. Por lo tanto, la tendencia de un

estudiante a aproximarse a una meta de logro se basa en tres aspectos: la necesidad de logro, la probabilidad de tener éxito en la tarea y el valor del éxito en esa tarea tiene para el estudiante. La tendencia del alumno a evitar el fracaso también se fundamenta en tres características: la necesidad de evitar el fracaso, la probabilidad de fracasar en la tarea y el valor que tienen para el estudiante el fracaso en esa tarea (ver Figura 3). Para los estudiantes con una motivación de logro elevada, fracasar en una tarea incrementará su motivación pues querrán mejorar. Sin embargo si los estudiantes tienen una motivación de logro baja, fracasar en la tarea disminuirá su motivación por el temor al fracaso (Henson y Eller, 2002).

### *Motivación intrínseca*

Es el grado en el que el estudiante se percibe a sí mismo como participante de



**Figura 3.** Felipe y la motivación de logro (Henson y Eller, 2002).

una tarea por razones de desafío, curiosidad y dominio. La tarea es en sí misma más que un medio para alcanzar el fin. Es evidente cuando el estudiante realiza una actividad por el simple placer de realizarla, sin que nadie de manera explícita reciba algún incentivo externo. El alumno con motivación interna para aprender generalmente tiene un criterio personal para juzgar el éxito o el fracaso, no depende de un criterio externo; realiza intentos independientes de dominar la materia y además trata de desarrollar criterios independientes sobre los fenómenos que observa o estudia. Trata de depender sólo mínimamente del profesor (Ortega Torres, 2006).

## **Desempeño**

### Generalidades del desempeño

#### **Definición de desempeño**

Muchinsky (2002) dice que el desempeño debe distinguirse de la efectividad. Desempeño es sinónimo de comportamiento: es lo que en realidad a gente hace, y puede ser observada. El desempeño incluye acciones que son importantes para realizar las metas de la organización y puede ser medido en términos de lo que realmente se hace. La efectividad, por otra parte, se refiere a la evaluación de los resultados del desempeño y se encuentra más allá del control del individuo.

#### **Evaluación del desempeño**

Gan y Triginé (2006) dicen que la evaluación del desempeño es una apreciación sistemática del valor que una persona demuestra, por sus características personales y por sus prestaciones, a la organización de la que forma parte,

expresada periódicamente conforme a un preciso procedimiento conducido por una o más personas conocedoras de la persona como del puesto de trabajo. Uno de los usos más habituales de la evaluación del desempeño es relacionar el desempeño con la retribución. La evaluación del desempeño es un proceso continuo, resultado de la cultura de la organización; más concretamente es el resultado de una cultura de objetivos que se concreta en una o dos entrevistas anuales.

La evaluación del desempeño es un procedimiento continuo, sistemático, orgánico y en cascada, de expresión de juicios acerca del personal de una empresa, en relación con su trabajo habitual, que pretende sustituir a los juicios ocasionales y formulados de acuerdo con los más variados criterios. La evaluación tiene una óptica histórica y prospectiva, y pretende integrar en mayor grado los objetivos organizacionales con los individuales. Aunque la evaluación del desempeño se concreta generalmente en una acción anual en la que intervienen solamente el evaluado y el evaluador, que es habitualmente el jefe directo, la evaluación es un procedimiento continuo, que abarca todas las actuaciones del individuo durante el período de tiempo evaluado (Puchol, 2007).

Si la evaluación del desempeño es con frecuencia una actividad negativa y desagradable que parece eludir la perfección, ¿por qué las organizaciones simplemente, no la eliminan? En realidad, algunos gerentes harían justamente eso si no necesitaran proporcionar retroalimentación, motivar el mejoramiento del desempeño, tomar decisiones válidas, justificar las renunciadas, identificar las necesidades de capacitación y desarrollo y defender las decisiones del personal (Mondy y Noe, 2005).

## **Como medir el desempeño**

La evaluación del desempeño también requiere medidas de desempeño confiables. Para que estas medidas sean de utilidad deben ser confiables y fáciles de utilizar, e indicar las conducta que determinan el buen desempeño. Otro aspecto de las medidas de desempeño es determinar si son objetivas o subjetivas. Las medidas objetivas del desempeño son las indicaciones del rendimiento en el trabajo que otros pueden verificar. Los resultados son objetivos y verificables. Las medidas subjetivas del desempeño son las calificaciones que no pueden ser verificadas por otras personas (Rodríguez Valencia, 2007).

Dentro del proceso de medición del desempeño los indicadores juegan un papel importante. Un indicador del desempeño es una medida del desempeño general. Los indicadores del desempeño sirven para describir que medidas o estrategias se requieren para obtener los resultados deseados. Estas medidas o estrategias deben ser conocidas por los empleados para facilitar su aplicación en el momento de la evaluación (Soto y Dolan, 2004).

Una vez definido los indicadores se puede usar uno varios de los siguientes métodos para medir el desempeño: escalas de calificación gráfica, métodos basados en resultados y métodos de elección forzada.

### *Escalas de calificación gráfica*

Este método enumera una serie de factores de desempeño, como la cantidad de trabajo, el conocimiento del trabajo, la cooperación, la lealtad, la asistencia, la honestidad y la iniciativa. El evaluador recorre la lista y califica al empleado en cada factor usando una escala ascendente, que por lo general especifica cinco puntos.

Este método proporciona datos cuantitativos y requiere menos tiempo que otros. Como desventaja se puede mencionar que no proporciona detalles del comportamiento laboral del personal evaluado dentro de la empresa (Robbins y Coulter, 2005).

#### *Métodos basados en resultados*

Los métodos basados en resultados, como su nombre lo indica, evalúan los logros de los empleados, los resultados que obtienen en su trabajo. Sus defensores afirman que son más objetivos que otros métodos y otorgan más autoridad a los empleados. La observación de resultados, como cifras de ventas o producción, supone menos subjetividad, por lo cual quizá esté menos abierto al sesgo o a la opinión subjetiva, sea a favor o en contra, de los evaluadores. Las evaluaciones por resultados pueden contaminarse por factores externos sobre los cuales los empleados no tienen influencia. Si sólo se mide el resultado sería injusto culpar a los empleados por un mal desempeño (Alles, 2007).

#### *Método de elección forzada*

Este método consiste en evaluar el desempeño de los individuos mediante frases descriptivas de alternativas de desempeño individual. En cada conjunto compuesto por varias frases, el evaluador debe elegir sólo una o dos, las que más se apliquen al desempeño del empleado evaluado. Luego se sopesan o califican los enunciados seleccionados. Cabe resaltar que dicha calificación generalmente es desconocida para el evaluador, por lo cual en teoría tiene menos probabilidad de favorecer a personas específicas (González Arisa, 2006).

## **Quién mide el desempeño**

El desempeño puede ser medido desde diversos puntos de vista, para el caso de esta investigación se ha tomado en cuenta la que se hace el mismo empleado, o autoevaluación y la evaluación que pueden hacer los subordinados.

### *Autoevaluación*

Algunas veces se pide a los empleados que se evalúen ellos mismo con un formato de autoevaluación. La autoevaluación es beneficiosa cuando los gerentes buscan incrementar la participación del empleado en el proceso de revisión. Un sistema de autoevaluación requiere que el empleado llene el formato de evaluación antes de una entrevista de desempeño. Como mínimo, esto hace que el empleado piense en sus fortalezas y debilidades y pueda analizar las barreras que le impiden desempeñarse con más efectividad. Durante la entrevista de desempeño el gerente y el empleado analizan el desempeño del puesto y llegan a un acuerdo acerca de la evaluación final (Bohlander y Snell, 2008).

### *Evaluación por los subordinados*

En la actualidad, hay muchas empresas que permiten que los subordinados evalúen, en forma anónima, el desempeño de sus superiores, proceso que muchos llaman retroalimentación ascendente. Estas calificaciones de los subordinados son valiosas en especial cuando se usan para efectos de desarrollo, y no de evaluación. Los administradores que reciben retroalimentación de los subordinados que se identifican consideran que el proceso de evaluación ascendente es más positivo que los administradores que reciben retroalimentación anónima; no obstante los

subordinados se sienten más cómodos dando respuestas anónimas y cuando se identifican tienden a presentar calificaciones altas (Dessler, 2001).

### **Gestión del desempeño**

Cuando se habla de gestión del desempeño, se refiere a la capacidad de utilizar la información generada por los indicadores y las herramientas para generar aprendizajes en los niveles individual, organizacional, y sistemático; para tomar decisiones estratégicas, y en última instancia, para lograr resultados articulados con la metas estratégicas planeadas. Aparentemente la diferencia fundamental entre evaluación y gestión del desempeño parece ser sólo el uso de la información que se produce. Lo cierto es, que la gestión del desempeño es una evaluación centrada en la creación y empleo de información valiosa para alcanzar los resultados deseados, donde la negociación y la cooperación son centrales (Cortázar Velarde, 2007).

La gestión del desempeño es un proceso que se da entre un empleado y su jefe directo. Implica establecer expectativas, observar el comportamiento, determinar el desempeño, actuar como tutor y proporcionar retroalimentación, todo lo cual desemboca en un debate de evaluación del desempeño. Este proceso se está ampliando para incorporar evaluaciones de 360 grados, que aportan información adicional proveniente de otros empleados, generalmente tamizada por el jefe directo. La idea de las evaluaciones de 360 grados es ampliar la visión y mejorar la exactitud de la retroalimentación sobre el desempeño (McAdams, 1998).

### **Desempeño docente**

Díaz Alcaraz (2007) declara que el desempeño del docente incluye la práctica



docente y la dedicación al centro escolar. La dedicación del docente al centro escolar incluye: la coordinación docente; la participación en órganos colegiados; la participación en actividades complementarias y extracurriculares planificadas por el centro; y la participación en el desarrollo de los programas docentes que planifica el centro y que se incluyen en el plan anual. La práctica docente es la actividad que el docente desarrolla dentro del aula y que incluye: las relaciones con los alumnos, la organización de la enseñanza, el clima de aula, las relaciones con los padres y la atención a la diversidad en el grupo de alumnos.

### **Evaluación del desempeño docente**

Por naturaleza, la actividad docente se ejerce sobre diversos campos y con distintos niveles de complejidad. La evaluación del desempeño docente es una manera de valorar la trascendente labor de educar. Tener la sensación de hacer las cosas bien y de estar mejorando de manera continua, es por sí mismo, motivo de satisfacción. La calidad educativa y la cualificación de la profesión docente son dos variables con alto nivel de correlación. La calidad se concibe como una propiedad emergente del sistema educativo y se mide por el grado de acercamiento a los fines previstos. La calificación de la profesión docente se lleva a cabo mediante acción sistemática, basada en fundamentos filosóficos, artísticos, científicos y tecnológicos (Montenegro Aldana, 2003).

Saavedra (2008) menciona que la evaluación del desempeño docente de los profesores considera diversos referentes como la administración de determinadas actividades de enseñanza, las aptitudes con las cuales se concretan ciertos comportamientos específicos o el cultivo de habilidades específicas. La evaluación al

docente puede hacerse a través de seis métodos: (a) análisis de las interacciones didácticas, que se basa en el registro cualitativo y cuantitativo del comportamiento verbal del profesor en el espacio del aula y durante el proceso enseñanza-aprendizaje; (b) análisis del rendimiento escolar de sus alumnos; (c) análisis de la opinión de los estudiantes; (d) juicios de administradores, profesores, estudiantes y expertos; (e) análisis del comportamiento y habilidades del docente confrontándolo con un perfil determinado; y (f) la autoapreciación, donde el docente como fuente primaria y única para valorar su desempeño.

Hablando de la evaluación que los alumnos pueden hacer sobre el docente Romero Rodríguez (2005) dice que una gran cantidad de profesores consideran injustas las calificaciones que los estudiantes otorgan a su desempeño. Para los docentes, la evaluación que los alumnos otorgan puede convertirse en un arma contra ellos, al considerar que no se puede confiar en el estado de ánimo del estudiante en que se encuentra a la hora de contestar un cuestionario. A pesar de estas apreciaciones la mayoría de docentes consideran que esa clase de evaluaciones pueden ayudar a conocer las principales fallas de los docentes y otorgarles poder a los estudiantes. Entre los reactivos que se pueden usar en este tipo de evaluación están: (a) niveles de afectividad momentánea, (b) nivel de conocimiento, (c) calidad de las clases, (d) habilidad para comunicarse, (i) asistencia y puntualidad, (j) personalidad del docente (k) dominio de la disciplina, y (l) planificación de actividades.

Molina (2006) declara que la evaluación del desempeño docente, debe visualizarse como un proceso de mejora continua de la calidad de la enseñanza,

orientada por criterios de excelencia, que no tiene un sentido penalizador y estigmatizador, sino que facilita la identificación de necesidades de apoyo así como relación con fortalecer el trabajo en el aula.

### **Características de un buen desempeño docente**

Esport (2006) expone que cualquier profesional, y el profesor no es una excepción, debe reunir unas características que le definan como tal y a la vez permitan analizar su profesionalidad. Estas características a su vez permiten determinar qué aspectos inciden de una manera más o menos directa en la calidad de la educación. En la formación de profesores, tres son las características que resumen un buen desempeño docente:

- a) Preparación específica para ejercer la actividad docente: La formación inicial del profesorado, es decir, la adquisición de los conocimientos necesarios para ejercer la profesión docente constituye uno de los requisitos para su ejercicio.
- b) Capacidad para resolver situaciones relacionadas con la actividad docente.
- c) Obligación de estar actualizado y de progresar en los conocimientos y las técnicas específicas de la profesión docente: Los actuales cambios sociales y conceptuales de la acción educativa han convertido la formación y actualización permanentes del profesorado en un imperativo profesional.

Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2007) dicen que según la actual concepción de la educación, que sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, la tarea fundamental del profesor consiste en ayudar a aprender. Un docente puede dominar una gran variedad de técnicas de enseñanza, pero si los estudiantes no aprenden, esas técnicas se tornan irrelevantes. Lo que hace bueno a un docente es conseguir

que el alumno aprenda. Algunos factores que integran el desempeño del docente y que sirven para valorar su grado de competencia son las siguientes: (a) el estilo del docente y su relación con el alumnado, (b) el docente como experto en el ámbito de los conocimientos, (c) el docente como facilitador de aprendizajes, (d) el docente como orientador y motivador, (e) el docente como evaluador, (f) el docente como cooperador con sus colegas en la mejor del currículo, (g) el docente como profesional capaz de reflexionar sobre su práctica y (h) el docente como visionario, abierto a innovaciones.

### **El docente y las relaciones**

El docente raramente actúa solo. Se encuentra en interacción con otras personas, principalmente con los alumnos. La actividad educativa no se ejerce sobre un objeto, un fenómeno que haya que conocer o una obra que haya que producir, sino en una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante y en el que están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión, y que, por regla general, tienen un carácter de urgencia. La exigencia hacia los maestros es la de comportarse como sujetos, como actores y de ser personas en interacción con personas (Tardif, 2004).

La relación del docente con sus colegas es una faceta de crucial para la vida de los centros educativos. Es necesario que los profesores construyan una comunidad educativa, posible únicamente sobre la base del respeto, la confianza y aun del afecto mutuo. En los centros educativos de todos los niveles debe existir una estructura docente relacional que se traduzca en sentimiento de pertenencia a un

equipo y a un proyecto educativo compartido (Martínez-Otero, 2007).

Cuando los docentes y los padres de familia desarrollan relaciones de cooperación para promover la educación de los estudiantes, los padres desarrollan un sentido de eficacia que se comunica a los niños con consecuencias académicas positivas. El impacto positivo del involucramiento y apoyo de los padres demuestra la importancia de tratar de desarrollar ese tipo de relaciones. La alianza y relación de colaboración no sólo proporciona poder de participación a los padres, sino que afirma también al docente. En los ámbitos culturales, en particular, los padres de familia pueden convertirse en un soporte importante para el docente (López Flores, 2005).

La percepción de los alumnos sobre el espacio que los docentes les otorgan en relación con la expresión de sus inquietudes y necesidades, la medida en que se sienten escuchados, es un importante mediador del tipo de vínculo entre ellos. Algunas investigaciones han puesto de relieve que la principal dimensión que caracteriza el clima social escolar es el grado de autoritarismo de los docentes tal como es percibido por los alumnos. Esta variable ha demostrado estar vinculada con las manifestaciones de violencia en la escuela, de modo que a un mayor autoritarismo de los docentes percibido por los alumnos corresponden mayores niveles de manifestaciones de violencia escolar (Kornblit, 2000).

### **El docente y la planificación**

Planificar es pensar y organizar una suma de acciones o de actividades imaginando el conjunto de elementos y variables que se ponen en juego para lo que se pretende se pueda conseguir con éxito. Por lo tanto, cualquier situación, acción, o actividad está rodeada de un conjunto de variables que, conocidas y trabajadas con

anterioridad, permiten actuaciones más adecuadas y facilitan poder entender mejor el resultado obtenido, independientemente del éxito o fracaso conseguido. En la escuela, concebida como comunidad de aprendizaje, es necesario planificar el trabajo del día a día. El docente debe ser una persona reflexiva, capaz de escoger mejores estrategias de planificación y de acción (Giné y Parcerisa, 2003).

Son muchas las variables que influyen en los métodos y formas de enseñar, tales como: el papel del profesor y el de los alumnos, las relaciones interactivas y la comunicación, los tipos de agrupamiento, los materiales y recursos didácticos, la organización de los espacios, la distribución del tiempo, etc. Sin embargo entre todas estas variables, el elemento primordial que identifica y configura un método es la secuencia de actividades reflejada en la planificación didáctica. La planificación debe ser flexible, adoptando una ordenación y articulación de las actividades variable, es decir, con posibilidades de modificación en función de los múltiples factores e interacciones que se produzcan en el curso del complejo proceso de enseñanza – aprendizaje (Iglesias Cortizas y Rodríguez de Castro, 2007).

### **El desempeño docente en el aula**

Ruiz Ruiz (1998) menciona que el desempeño docente dentro del aula se puede guiar por las siguientes acciones:

1. Hacer alguna prueba para conocer el nivel inicial de los alumnos en su materia.
2. Preguntar a los alumnos o resumir las ideas fundamentales de la sesión anterior.
3. Mencionar las ideas más importantes del tema que va a desarrollar.

4. Preguntar a los alumnos durante las explicaciones.
5. Desarrollar la totalidad de los contenidos del tema en clase.
6. Proporcionar ejemplos de resolución de ejercicios correspondientes a los nuevos contenidos.
7. Orientar en la realización de actividades prácticas mediante ejemplos explicando los pasos necesarios para su realización.
8. Anticipar posibles errores.
9. Mantener la atención de los alumnos, evitar discusiones fuera de contexto y guardar un orden en las intervenciones.
10. Explicar los errores cometidos por los alumnos de un modo individualizado, orientando para subsanar la causa de los mismos.

Una vez realizada la planificación, y antes de que comience formalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor deberá comunicar a los alumnos los objetivos, criterios y métodos de evaluación. Este ejercicio de transparencia es muy relevante, y facilitará en gran medida la orientación de los estudiantes en la dirección del aprendizaje deseado. La necesaria coherencia entre la evaluación y los objetivos, contenidos y formas de enseñanza hace inevitable que las formas de evaluar deban evolucionar con respecto a los enfoques más tradicionales. La evaluación tiene que formar parte del propio proceso del aprendizaje del alumno, superando la visión tradicional del profesor, que la ve al final del proceso solamente, y le sirve para poner la calificación final (Salas Velasco, 2007).

### **Desempeño docente y motivación del alumno**

Las teorías más actuales sobre motivación y aprendizaje ponen de relieve que

los motivos de un alumno deben entenderse a partir de sus experiencias previas, como un producto de la interacción del alumno con los diferentes contextos del aprendizaje escolar. Por esta razón, el alumno no está motivado o desmotivado en abstracto, sino en función del significado que tiene para él o ella el trabajo escolar. Por tanto se puede afirmar que un centro escolar puede favorecer la motivación o la desmotivación de sus alumnos; que unos profesores pueden ser más motivadores que otros; y que el mismo alumno puede estar más motivado en un centro que en otro. Esta responsabilidad de los centros y de los profesores en la motivación de los alumnos no puede hacer olvidar que esa misma motivación para el aprendizaje se moldea también en contextos no escolares como la familia, la clase social y la cultura (Marchesi, Coll y Palacios, 1999).

La motivación influye decisivamente en el rendimiento escolar. A mayor motivación, mejor rendimiento. Un alumno motivado para aprender o motivado para una asignatura en particular tiene mejores condiciones para el aprendizaje que el alumno con la inteligencia más brillante. Esta motivación no depende solamente del alumno, sino de la familia, la escuela, los maestros, el contenido de la materia, y los métodos empleados. Pero son los maestros los que más inciden en la motivación que puedan desarrollar los alumnos por una determinada materia. No hay nada intrínseco a una asignatura que la haga aburrida o pesada. Todo depende de cómo se la enseñe, de qué manera se motive al alumno mostrándole su importancia, relacionándola con su vida. Los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación y promoción tienen mucho que ver con la motivación, ya sea para anularla, o para reforzarla (Torres, 1995).



La motivación, no es algo innato que se tiene en mayor o menor cantidad, o por simple juego del azar o la necesidad, sino algo que se puede construir, que procede de la interacción del alumno consigo mismo y con sus iguales; de la interacción y el trato con sus profesores y con las experiencias y contenidos de aprendizaje que éste les brinda; de la interacción entre su historia de éxitos y fracasos y las expectativas que les sugiere el tipo de enseñanza que en un momento dado se le está ofreciendo (Barnett, 2003).

Valiente Catter (1998) dice que los motivos dirigen el comportamiento hacia la acción más adecuada para satisfacer la necesidad. Varias acciones pueden satisfacer una necesidad. Es decir, la acción debe tener un sentido. En el aula no es suficiente tratar de seguir una planificación planteada para el alcance de los objetivos. El docente debe orientar en proceso motivacional de los alumnos, esto lo puede logra usando algunas técnicas como las siguientes:

1. Avivar la curiosidad para buscar respuestas a los problemas y/o situaciones específicas. De esta manera los niños se preparan para sustentar sus propios puntos de vista.
2. Estimular la iniciativa para un trabajo autónomo orientado hacia el desarrollo de los propios intereses y aspiraciones.
3. Incentivar la observación del mayor número de detalles de lo que ocurre alrededor para entrenar la percepción o sea la capacidad de sentir. Esto favorece la creatividad.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **Introducción**

En esta investigación se pretendió conocer la relación entre la percepción del nivel de desempeño del maestro guía y la motivación de los alumnos del ECAS, y las diferencias respecto a una serie de variables.

En este capítulo se presenta una descripción de la metodología y los procedimientos que siguió este estudio:

1. Tipo de investigación: En esta sección se da una breve explicación del tipo de investigación con el que se trabajó.
2. Población: Se describe la población que se consideró en esta investigación.
3. Muestra: Se especifica el segmento de la población en el que se aplicó el instrumento.
4. Instrumento de medición: En esta sección se clasifican las variables dependientes e independientes, se describe el proceso que se siguió en la elaboración de los instrumentos de medición, los pasos que se dieron para la validez del mismo, el método que se utilizó para calcular la confiabilidad del instrumento y la operacionalización de las variables.
5. Hipótesis: Se presentan las hipótesis nulas y su operacionalización.
6. Preguntas complementarias: Se presentan las preguntas que fueron

contestadas mediante la investigación

7. Recolección de datos: En esta sección se presentan los pasos que se siguieron para la recolección de toda la información.

8. Análisis de datos: En esta sección se presentan las estadísticas que fueron utilizadas para obtener las conclusiones de esta investigación.

### **Tipo de investigación**

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2003) dan a conocer una clasificación de los tipos de investigación.

1. Estudios exploratorios: Se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.

2. Estudios descriptivos: Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

3. Estudios correlacionales: Este tipo de estudios tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables.

4. Estudios explicativos: Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; están dirigidos a responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos sociales.

Otra forma de clasificación de las investigaciones, mencionada por Galeano (2004), son los dos enfoques principales en la investigación: el cualitativo y el cuantitativo.

Tomando en cuenta la dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan los datos, Eyssautier de la Mora (2006) identifica dos tipos de diseño de investigaciones:

1. Longitudinal: Se recolectan datos a través del tiempo en puntos o períodos determinados y diferentes.

2. Transeccional o transversal: Se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único.

Mercado H. (1994) presenta que cuando se observan, se anotan y se obtienen datos directamente de las personas, objetos o fenómenos a estudio, la investigación se considera de campo. Además, agrega que en las investigaciones de campo se usan cuestionarios o encuestas estructuradas para la recolección de datos de la muestra seleccionada.

La presente investigación se puede clasificar de tipo descriptiva, correlacional, de campo, utilizando en ella un diseño transversal y un enfoque cuantitativo.

Se consideró descriptiva porque: (a) se utilizó para descubrir y refinar preguntas de investigación, (b) permitió conocer el nivel de desempeño de los maestros guías de secundaria del ECAS, (c) permitió medir el grado de motivación de los alumnos de secundaria del ECAS y (d) se pudieron buscar diferencias entre grupos conformados por diferentes variables demográficas.

Se consideró correlacional porque el estudio permitió buscar la probable relación entre el nivel de desempeño de los maestros guías y el grado de motivación de los alumnos del ECAS.

Se consideró de campo porque los datos se obtuvieron directamente de los sujetos de estudio en un lugar y momento propio de su trabajo y porque se usó como instrumento de recolección de datos tres cuestionarios estructurados.

Se consideró transversal porque la muestra fue tomada en el mismo periodo de tiempo para buscar las posibles diferencias entre los grupos que componen la población.

Fue cuantitativa porque: (a) se usaron dos instrumentos para recolectar datos, (b) se utilizó la recolección y el análisis de datos para poder contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y (c) se utilizó la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en la población.

### **Población**

La población que se usó en la investigación para recolectar la muestra estuvo formada por todos los alumnos y alumnas del ECAS, que estaban matriculados en los diferentes grados y secciones de secundaria durante el año escolar 2009. En total fueron 194 alumnos y alumnas, y estaban distribuidos de la forma como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

#### *Población de Investigación*

Sección	n
1° año de bachillerato general "A"	46
1° año de bachillerato general "B"	48
2° año de bachillerato general "A"	42
2° año de bachillerato general "B"	46
3° año de bachillerato técnico	12
Total de la población	194

## **Muestra**

Castaneda Jiménez (1997) afirma que la muestra es un subgrupo de la población de interés, sobre la cual se habrán de recolectar datos, que se define o delimita de antemano con precisión y que tiene que ser representativa de ésta.

Según la información que se recibió por parte del registro académico del ECAS, la cantidad de alumnos matriculados en secundaria durante el año 2009 es de 194. Para este estudio se tomó como muestra a toda la población, exceptuando los alumnos que no estuvieron presentes el día que se aplicó el instrumento; en total fueron 172 sujetos, que representan el 88.66% de la población en estudio.

## **Instrumentos de medición**

Tamayo Tamayo (1995) dice que el instrumento de medición es el curso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente. Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente. En términos cuantitativos capturó verdaderamente la realidad que el investigador deseó capturar.

## **Variables**

Las variables son características, atributos, rasgos, cualidades o propiedades que se dan en individuos, grupos u objetos de estudio que pueden variar y cuya variación es susceptible de medir u observarse. Hay variables que podrían tener el mismo nombre en diferentes investigaciones, pero asumen valores distintos y se definen de diferente manera, dependiendo de muchos factores, como el propósito de

la investigación o las características de los participantes (Salkind, 2000).

Las variables consideradas en el estudio son: variables dependientes y variables independientes.

### **Variables dependientes**

La variable dependiente es la que se presenta como consecuencia de una variable o más variables antecedentes, es decir, que es el efecto producido por las variables consideradas independientes (Pérez Serrano, 1999).

Las variables dependientes utilizadas en este estudio son el nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación de los alumnos

### **Variables independientes**

La variable independiente es el fenómeno o aspecto que explica, condiciona o determina la presencia de la variable dependiente y que a veces es manipulada (Rojas Soriano, 1998).

Para este estudio se consideraron las siguientes variables independientes: género, religión, edad y sección en la que estudia; todas ellas corresponden a los alumnos.

### **Elaboración del instrumento**

Los instrumentos fueron elaborados por el propio investigador. El instrumento de nivel de desempeño docente consta de 29 ítems y el de grado de motivación del alumno consta de 20 ítems que suman un total de 49 ítems. El instrumento completo que se aplicó a los estudiantes (ver Apéndice A) estaba dividido en cuatro partes: instrucciones generales, datos generales, cuestionario de motivación del

alumno y cuestionario de desempeño del docente orientador. Los pasos para la construcción de ambos instrumentos fueron los siguientes:

1. Se efectuó una lectura de bibliografía especializada relacionada con el tema.
2. Se analizaron otros instrumentos utilizados en otros temas similares.
3. Se consultó a profesionales sobre las variables utilizadas en este estudio.
4. Se solicitó información a algunos profesionales sobre las variables en estudio.
5. Se consultó el instrumento de desempeño docente en el aula preparado por el ministerio de educación de El Salvador.
6. Se realizó una serie de declaraciones correspondientes a cada una de las variables.
7. Se omitieron las declaraciones que se prestaban para confusiones o que no contaban con una clara redacción.
8. Se formó un grupo de declaraciones y se analizó su claridad y pertinencia con profesionales y expertos en el área (ver Apéndice B).
9. El asesor principal (Ramón Meza Escobar) realizó una revisión y sugirió las correcciones pertinentes.
10. Se analizaron las observaciones realizadas por el asesor y por los expertos y se hicieron las correcciones sugeridas.
11. Se solicitó permiso para aplicar una prueba piloto a una sección del Tercer Ciclo de Educación Básica del ECAS y los resultados fueron analizados.
12. Se solicitó autorización al asesor.



13. Se recibió autorización del asesor.

14. Se preparó el instrumento final que consta de cuatro partes: instrucciones generales, datos generales, motivación del alumno y desempeño docente. Fueron 20 declaraciones para la sección de motivación del alumno y 29 para la sección de desempeño docente.

### Validez

Según Namakforoosh (2000), la validez está relacionada con el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

A continuación se brinda una explicación del proceso general de validación de los instrumentos utilizados en la investigación.

#### **Instrumento de motivación del alumno**

El instrumento que pretendió medir el grado de motivación del alumno se validó de acuerdo a lo siguiente:

1. Se realizó una lectura especializada de material bibliográfico.
2. Se dimensionó la variable.
3. Se analizó el contenido de instrumentos similares.
4. Se realizó un análisis de claridad y pertinencia con declaraciones seleccionadas.
5. Se aplicaron las observaciones y correcciones sugeridas por el asesor.
6. Se aplicó una prueba piloto para medir el nivel de confiabilidad.
7. Se corrigieron algunas declaraciones en cuanto a redacción y observaciones que surgieron al aplicar la prueba piloto.

8. Se preparó el instrumento final con un total de 20 ítems después de haber sido corregido por el asesor.

### **Instrumento de desempeño del docente**

El instrumento que intentó medir el nivel del desempeño se validó mediante lo siguiente:

1. Se consultó valioso material bibliográfico.
2. Se consultaron instrumentos para medir el nivel del desempeño docente.
3. Se realizó una serie de declaraciones.
4. Se expuso el análisis de claridad y pertinencia con declaraciones seleccionadas.
5. Se implementaron las observaciones y correcciones hechas por el asesor.
6. Se aplicó una prueba piloto para medir el nivel de confiabilidad.
7. Se realizaron las correcciones surgidas en cuanto a redacción y observaciones al aplicar la prueba piloto.
8. Se preparó el instrumento final con un total de 29 ítems después de haber sido aprobado por el asesor.

### **Confiabilidad**

Para calcular la confiabilidad del instrumento se utilizó el método de alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor de .916 para el instrumento de motivación del alumno y .940 para el instrumento de desempeño del docente (ver Apéndice C).

### **Operacionalización de las variables**

En la Tabla 2, se presenta la operacionalización de algunas variables. La tabla

Tabla 2

*Operacionalización de las variables*

Variables	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Género	Características que permiten determinar los grupos en lo que se divide la humanidad: masculino y femenino.	Se determinó la posición del sujeto en la variable al responder al siguiente ítem: <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Femenino	La variable se categorizó de la siguiente forma: 1= Masculino 2= Femenino  Escala nominal.

completa se muestra en el Apéndice D.

### **Hipótesis**

Las hipótesis nulas son, en cierto modo, el reverso de las hipótesis de investigación. También constituyen proporciones acerca de la relación entre variables, solo que sirven para refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación (Tamayo Tamayo, 1995). A continuación se presentan las hipótesis nulas de esta investigación:

#### Hipótesis nula principal

Ho<sub>1</sub>. No existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno del ECAS.

#### Hipótesis nulas complementarias

Ho<sub>2</sub>. No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su género.

Ho<sub>3</sub>. No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su religión.

Ho<sub>4</sub>. No existe una relación significativa entre grado de motivación del alumno del ECAS y su edad.

Ho<sub>5</sub>. No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según el grado que cursan.

Ho<sub>6</sub>. No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el género del alumno.

Ho<sub>7</sub>. No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según la religión del alumno.

Ho<sub>8</sub>. No existe una relación significativa entre la percepción del nivel de desempeño del maestro guía y la edad del alumno.

Ho<sub>9</sub>. No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el grado que cursa el alumno.

#### Operacionalización de las hipótesis nulas

En esta sección se presentan las variables de las hipótesis nulas, su nivel de medición y la prueba estadística requerida. La operacionalización de algunas hipótesis se puede apreciar en la Tabla 3. La tabla completa se muestra en el Apéndice E.

#### **Preguntas complementarias**

A continuación se presentan las preguntas que se derivan del planteamiento del problema y cuyas respuestas se espera se obtengan con la investigación.

1. ¿Cuál es el grado de motivación de los alumnos del ECAS?

Tabla 3

*Operacionalización de las hipótesis*

Hipótesis	Variables	Nivel de medición	Prueba estadística
H <sub>0</sub> 1. No existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno del ECAS.	Variables		Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística de <i>r</i> de Pearson. La hipótesis nula se rechazó para niveles de significación $p \leq 0.05$ .
	A. Nivel de desempeño docente	A. Métrica	
	B. Grado de motivación del alumno	B. Métrica	
H <sub>0</sub> 2. No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su género.	VI		Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística <i>t</i> de student. La hipótesis nula se rechazó para niveles de significación $p < 0.05$ .
	C. Género	C. Nominal	
	VD		
	B. Grado de motivación del alumno	B. Métrica	

2. ¿Cuál es el nivel de desempeño de los maestros guías percibido por los alumnos de ECAS?

**Recolección de datos**

La recolección de datos se llevó a cabo de la siguiente manera.

1. Se solicitó el permiso respectivo a la dirección del ECAS para administrar los instrumentos en un mismo día a las diferentes secciones, en horarios diferentes.
2. Se recopiló información para conocer el número de alumnos de cada sección con el objetivo de distribuir el número exacto de instrumentos.
3. El instrumento fue administrado directamente por el investigador en el segundo trimestre del año 2009, en cada una de las secciones.
4. El instrumento fue entregado de manera personal por el investigador a

cada alumno para su administración.

5. Una vez administrado el instrumento, éste fue devuelto directamente al investigador.

### **Análisis de datos**

Para el análisis de los datos recolectados se usó el paquete estadístico Statistical Product Package for Social Science (SPSS), versión 15.0 para Windows XP.

Las pruebas utilizadas en esta investigación fueron la  $r$  de Pearson, la  $t$  de Student y el análisis de varianza de un factor. Para contestar las preguntas de investigación se utilizó la media aritmética.

### **Resumen**

Este capítulo contiene asuntos importantes para los fines de esta investigación. Se analizó brevemente el tipo de investigación y se define el tipo de investigación para este estudio. Se consideró la población utilizada en este estudio. Se describe el instrumento, se plantean las hipótesis de investigación y nula, operacionalización de las variables e hipótesis. Además, contiene las preguntas de investigación a las que se les dio respuestas. Se explicó la forma como se recolectaron los datos y las pruebas estadísticas utilizadas.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS**

#### **Introducción**

El objetivo de esta investigación fue conocer si existe relación entre el nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno del ECAS.

El tipo investigación fue de campo, descriptiva y correlacional, utilizando un diseño transversal y un enfoque cuantitativo. Los instrumentos fueron aplicados a los alumnos de secundaria del ECAS, matriculados en el año lectivo 2009.

En esta investigación las variables independientes principales fueron: género, religión, edad y grado que estudia. Las variables dependientes utilizadas en esta investigación fueron: nivel de desempeño del maestro guía y grado de motivación del alumno.

El presente capítulo se encuentra dividido de la siguiente forma: descripción demográfica de los sujetos, pruebas de hipótesis, respuestas a las preguntas complementarias y resumen del capítulo.

Las hipótesis de investigación fueron probadas a un nivel de significación  $p \leq .05$ . La muestra estuvo constituida por 172 alumnos de secundaria del ECAS y representó 88.66% del total de la población. La población fue de 194 alumnos.

#### **Descripción demográfica**

A continuación se presentan tablas que resumen las características

demográficas obtenidas a través de este estudio. Se encuentran los resultados de las variables: género, religión, edad y grado. En el Apéndice F se pueden consultar tablas y gráficos completos sobre la descripción demográfica de la muestra.

#### Distribución de la muestra

La Tabla 4 presenta una distribución por secciones de los alumnos de secundaria del ECAS que participaron en este estudio y el porcentaje correspondiente. Se obtuvo una participación de 172 alumnos, representando 88.66% del total de la población.

#### Género

La Tabla 5 contiene los datos referidos a la distribución por género de los 172 alumnos que respondieron el instrumento. 41.9% fueron hombres y 58.1% mujeres.

#### Religión

La distribución de la muestra por religión se presenta en la Tabla 6. El porcentaje más alto lo representan los alumnos que pertenecen a alguna

Tabla 4

#### *Distribución de participantes por secciones*

Sección	# de alumnos	Porcentaje
1° año de bachillerato general "A"	43	25.0
1° año de bachillerato general "B"	48	27.9
2° año de bachillerato general "A"	39	22.7
2° año de bachillerato general "B"	30	17.4
3° año de bachillerato técnico	12	7.0
Total de la muestra	172	100.0



Tabla 5

*Género de los alumnos*

Género	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	72	41.9
Femenino	100	58.1
Total	172	100.0

denominación evangélica (28.5%), seguidos muy de cerca por los adventistas (27.3%). El porcentaje más bajo (6.4%) es para los alumnos que pertenecen a otras religiones no cristianas.

Edad

La variable edad organizó siete grupos diferentes. Estos se presentan en la Tabla 7. Las edades que se encuentran cerca de la media (16.32 años) son las que representan más de 50.0% de la muestra, los de 16 años 36.0% y los de 17 años 32.0%. Las edades de los extremos representan los porcentajes menores, los de 14 años 3.5% y los de 20 años apenas 0.6%.

Tabla 6

*Religión de los alumnos*

Religión	Frecuencia	Porcentaje
Adventista	47	27.3
Evangélica	49	28.5
Católica	43	25.0
Otra	11	6.4
Ninguna	22	12.8
Total	172	100.0

Tabla 7

*Edad de los alumnos*

Edad (años)	Frecuencia	Porcentaje
14	6	3.5
15	28	16.3
16	62	36.0
17	55	32.0
18	17	9.9
19	3	1.7
20	1	0.6
Total	172	100.0

Grado que cursa

La última variable demográfica de la población fue el grado o nivel en el que se encontraban estudiando los alumnos al momento de responder el cuestionario. La Tabla 8 presenta su distribución. Ella muestra que un 53.5% de los alumnos eran del 1° año y solamente un 7% de 3° año.

Tabla 8

*Grado de los alumnos*

Grado	Frecuencia	Porcentaje
1° año de bachillerato	92	53.5
2° año de bachillerato	68	39.5
3° año de bachillerato	12	7.0
Total	172	100.0

**Pruebas de hipótesis**

En esta sección se presentan las pruebas estadísticas de las nueve hipótesis nulas formuladas para esta investigación. Las tablas con los resultados de cada una

de las hipótesis se encuentran en el Apéndice G.

#### Hipótesis nula 1

No existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno del ECAS.

En esta hipótesis se utilizó la prueba estadística  $r$  de Pearson. Las variables consideradas son el nivel de desempeño de los docentes y el grado de motivación de los alumnos del ECAS..

Al correr la prueba estadística se encontró un valor  $r$  de .345 y un nivel de significación  $p$  de .000. Para dicho nivel de significación, se determinó rechazar la hipótesis nula de independencia entre las variables y aceptar la hipótesis de relación entre ellas en un nivel moderado y positivo.

#### Hipótesis nula 2

No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su género.

Esta hipótesis fue probada mediante la prueba estadística  $t$  para muestras independientes. Se analizó el estadístico  $F$  de Levene y se observó un valor  $p$  mayor que .05 por lo que se asumió que las varianzas poblacionales son iguales.

Asumiendo varianzas poblacionales iguales, se encontró un valor del estadístico  $t$  de -3.205 (gl = 170) y un nivel crítico bilateral asociado  $p$  de .002. El valor de  $p$  menor a .05 permitió rechazar la hipótesis nula de igualdad entre las medias en la motivación del alumno según su género. La media aritmética fue para el género femenino de 4.0580 y para el género masculino de 3.7340.

### Hipótesis nula 3

No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su religión.

La variable independiente o factor en esta hipótesis fue la religión del alumno. La variable dependiente en la que se compararon los grupos fue el grado de motivación.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor que arrojó un valor  $F$  de 0.833 y un nivel de significación  $p$  de .506. Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue mayor que .05 se decidió retener la hipótesis de igualdad de medias y se concluyó que las poblaciones definidas por la variable religión no difieren significativamente en el grado de motivación que experimentan los alumnos del ECAS.

### Hipótesis nula 4

No existe una relación significativa entre grado de motivación del alumno del ECAS y su edad.

En esta hipótesis se utilizó la prueba estadística  $r$  de Pearson. Las variables consideradas son la autopercepción del grado de motivación de los alumnos y su edad.

Al correr la prueba estadística se encontró un valor  $r$  de .053 y un nivel de significación  $p$  de .490. Para dicho valor de significación, se determinó retener la hipótesis nula de independencia entre las variables y rechazar la hipótesis de relación entre ellas.

### Hipótesis nula 5

No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según el grado que cursan.

La variable independiente o factor en esta hipótesis fue el grado que cursaban los alumnos. La variable dependiente en la que se compararon los grupos es la auto percepción de su grado de motivación.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor. Arrojó un valor  $F$  de 4.266 y un nivel de significación  $p$  de .016. Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue menor que .05 se rechazó la hipótesis de igualdad de medias considerando el grado de motivación. Los valores de la media aritmética fueron los siguientes: (a) primer año de bachillerato, 3.8125, (b) segundo año de bachillerato, 3.9949 y (c) tercer año de bachillerato, 4.3542. El aumento en las medias es progresivo de acuerdo con el nivel de cada grado. El mayor grado de motivación los alumnos reside del tercer año de bachillerato.

### Hipótesis nula 6

No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el género del alumno.

La variable dependiente considerada en esta hipótesis es la percepción del nivel de desempeño de los maestros por parte de los alumnos. La variable independiente fue el género de los alumnos. Para analizar esta hipótesis se utilizó la prueba  $t$  para muestras independientes.

Se analizó el estadístico  $F$  de Levene y se observó un valor  $p$  mayor que .05, por lo que se asumió que las varianzas poblacionales son iguales.

Asumiendo varianzas poblacionales iguales, se encontró un valor del estadístico  $t$  de -1.327 ( $gl = 170$ ) y un nivel crítico bilateral asociado de  $p$  igual a .186. El valor de  $p$  menor que .05 permitió aceptar la hipótesis nula de igualdad entre las medias de la percepción del nivel de desempeño docente según género del alumno.

Los límites del intervalo de confianza permitieron estimar que la verdadera diferencia entre la percepción del nivel de desempeño de los docente que laboran en el ECAS, se encontró entre -0.32748 y 0.05422. Este intervalo incluye el valor 0, lo que permitió confirmar la retención de la hipótesis nula de igualdad de medias.

#### Hipótesis nula 7

No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según la religión del alumno.

La variable independiente o factor en esta hipótesis fue la religión del alumno. La variable dependiente en la que se compararon los grupos fue la percepción del nivel de desempeño docente.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor y arrojó un valor  $F$  de 0.665 y un nivel de significación  $p$  de .617. Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue mayor que .05 se decidió retener la hipótesis de igualdad de medias y se concluyó que las poblaciones definidas por la variable religión no difieren en la percepción que experimentan los alumnos del ECAS del nivel de desempeño de los maestros guías.

#### Hipótesis nula 8

No existe una relación significativa entre la percepción del nivel de desempeño

del maestro guía y la edad del alumno.

En esta hipótesis se utilizó la prueba estadística  $r$  de Pearson. Las variables consideradas son la percepción del nivel de desempeño docente de los alumnos y su edad.

Al correr la prueba estadística se encontró un valor  $r$  de  $-.124$  y un nivel de significación  $p$  de  $.104$ . Para dicho valor de significación ( $p > .05$ ) se determinó retener la hipótesis nula de independencia entre las variables y rechazar la hipótesis de relación entre ellas.

#### Hipótesis nula 9

No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el grado que cursa el alumno.

La variable independiente o factor en esta hipótesis fue el grado que cursaban los alumnos. La variable dependiente en la que se compararon los grupos es la percepción del nivel de desempeño docente del alumno.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor. Arrojó un valor  $F$  de  $1.153$  y un nivel de significación  $p$  de  $.318$ . Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue mayor que  $.05$  se retuvo la hipótesis de igualdad de medias considerando el nivel de desempeño docente.

#### **Preguntas complementarias**

A continuación se da respuesta a las preguntas complementarias formuladas en esta investigación. En el Apéndice H se pueden ver las tablas completas de los resultados:

## 1. ¿Cuál es el grado de motivación de los alumnos del ECAS?

Mediante el análisis de datos de los 172 instrumentos, se obtuvo una media aritmética para la variable grado de motivación de 3.9224. La desviación típica correspondió a 0.67146.

Según la escala de medición utilizada, el resultado indica que la motivación de los alumnos de secundaria del ECAS está muy cercana a buena o casi es buena.

Al analizar los ítems de la variable motivación del alumno se encontró que los valores más altos fueron: (a) respetar al personal de la institución (4.3779), (b) respetar a mis compañeros (4.3605), (c) trabajar en equipo (4.2093), (d) prestar atención en las clases (4.1512) y (e) tomar apuntes de la clase (4.1337). Se observa que los primeros tres ítems están relacionados directamente con las relaciones personales de los alumnos con sus maestros y compañeros y los otros dos ítems se relacionan con el comportamiento del alumno en el salón de clases que no implican participación directa en el desarrollo de está (interacción).

Para esta misma variable, los valores más bajos fueron: (a) participar en temas de debate en clase (3.6395), (b) usar los recursos bibliográficos (3.5233), (c) participar en asambleas estudiantiles (3.4535) y (d) estudiar los apuntes de las clases (3.4128). Como se observa, los alumnos están poco motivados a participar interactivamente en las clases y en actividades extracurriculares.

## 2. ¿Cuál es el nivel de desempeño de los docentes percibido por los alumnos de ECAS?

El análisis de datos de las 172 encuestas arrojó una media aritmética para la variable nivel de desempeño docente de 4.1421. La desviación típica correspondió a



0.64335.

De forma similar, conforme a la escala de medición que se utilizó, el resultado indica que los alumnos perciben que los maestros realizan sus tareas docentes casi siempre.

Para la variable desempeño docente los valores máximos fueron: (a) utiliza la pizarra (4.5698), (b) realiza un buen uso del tiempo de la clase (4.4826), (c) llega puntual al aula de clases (4.4709), (d) mantiene una buena disciplina dentro del aula (4.4186), (e) comunica a los estudiantes sobre métodos y criterios de evaluación (4.4128), (d) fija con los estudiantes fechas para entrega de tareas y actividades (4.4128) y (f) desarrolla la clase de acuerdo a lo planificado (4.4070). Se nota en estos ítems que los alumnos observan un buen desempeño docente en el uso de técnicas básicas de trabajo. Dan un énfasis importante al desempeño de los docente en el proceso de evaluación y la planificación.

Los valores mínimos para esta misma variable fueron los siguientes: (a) utiliza mapas, diagramas, esquemas para la comprensión de la clase (3.6628); (b) utiliza en clases el equipo tecnológico que posee la institución (3.6163); y (c) repasa la clase anterior (3.5872). Se puede notar que las actividades referentes al uso de técnicas más modernas y la retroalimentación son las de menor puntaje.

### **Resumen del capítulo**

En este capítulo se presentaron los resultados de la investigación. Se usaron los datos recolectados y para su presentación se usaron diferentes tablas.

Se aplicaron las pruebas de las diferentes hipótesis y se dieron respuestas a las preguntas de investigación.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

#### **Introducción**

El objetivo de esta investigación fue conocer si existe relación entre la percepción de los alumnos del desempeño del maestro guía y su grado de motivación, entre los estudiantes de secundaria del ECAS.

El informe de los resultados fue estructurado en cinco capítulos.

En el Capítulo I se mostraron los antecedentes del problema junto con algunos estudios relacionados con la motivación de los alumnos y el nivel de desempeño docente, antes de llegar al planteamiento del problema y a la declaración formal del problema de investigación. Posteriormente se definieron algunos términos importantes relacionados con esta exposición y se describieron las hipótesis de investigación, se presentaron las preguntas complementarias, los objetivos del estudio y la justificación del mismo. Luego, las limitaciones, delimitaciones y los supuestos del estudio. Finalmente, se elaboraron el marco filosófico y la organización del estudio.

En el Capítulo II se presentó la revisión bibliográfica donde se analizaron los aspectos más relevantes del tópico de estudio relacionado con la motivación de los alumnos y el nivel de desempeño docente. Al concluir ese capítulo se presentó la teoría existente sobre la relación existente entre ambas variables.

En el Capítulo III se presentó la metodología del estudio. Se explicó brevemente el tipo de investigación, la población y la muestra. Se describieron los instrumentos de medición y forma como se construyeron. Se presentaron las variables, se mostraron la operacionalización de las variables, la validez y confiabilidad de los instrumentos, las hipótesis nulas y operacionalización de las hipótesis. Finalmente se presentaron las preguntas complementarias, la manera como se recolectaron los datos y las pruebas estadísticas aplicadas al estudio.

En el Capítulo IV se mostraron los resultados del estudio. Fueron presentadas las variables demográficas, la prueba de hipótesis, las preguntas complementarias y finalmente el resumen del capítulo.

En el Capítulo V se incluyeron las conclusiones, discusión y recomendaciones para esta investigación.

## **Conclusiones**

En esta sección se presentan las conclusiones sobre la declaración del problema, sobre las hipótesis complementarias y sobre las preguntas de investigación.

### **Sobre la declaración del problema**

El objetivo de esta investigación fue conocer si existe una relación entre la percepción de los alumnos del desempeño del maestro guía y su grado de motivación, entre los estudiantes de secundaria del ECAS.

Con el apoyo de las técnicas estadísticas y para la muestra considerada se pudo concluir que existe relación en grado moderado, entre la percepción del

desempeño del maestro guía y la motivación del alumno.

Parece ser que la motivación del alumno podría mejorarse levemente si se mejora el nivel de desempeño docente.

### Sobre las hipótesis complementarias

#### **Motivación del alumno y género**

De acuerdo con los resultados obtenidos para esta hipótesis podemos concluir que el género de los alumnos hizo una diferencia significativa en la auto percepción que tienen de su grado de motivación. Las mujeres presentaron un grado de motivación mejor que los hombres.

#### **Motivación del alumno y religión**

El análisis de esta hipótesis permitió llegar a la conclusión que la religión del alumno no produce diferencias en la auto percepción que tienen de su grado de motivación. Casi todas las categorías de los alumnos evaluados en esta variable mostraron un grado de motivación cercano a bueno.

#### **Motivación del alumno y edad**

Después de analizar esta hipótesis se demostró que la edad no estuvo relacionada con la auto percepción que tuvieron los alumnos del grado de motivación. Tanto los alumnos de menor edad como los mayores mostraron estar motivados en un grado bueno.

#### **Motivación del alumno y grado que cursan**

Con esta hipótesis se determinó que el grado o nivel de estudio en el que se

encontraban los alumnos hizo diferencia en la auto percepción de su grado de motivación. Se encontró que a medida el alumno avanza de nivel su grado de motivación va en aumento, de esta forma, mientras que los alumnos de primer año de bachillerato su grado de motivación se acerca a bueno, los de tercer año de bachillerato superan el grado de motivación bueno.

### **Percepción del desempeño docente y género del alumno**

De acuerdo con los resultados obtenidos para esta hipótesis podemos concluir que el género de los alumnos no produce diferencias relevantes en la percepción que tienen del nivel de desempeño del maestro guía. Ambos grupos perciben un nivel de desempeño docente bueno.

### **Percepción del desempeño docente y religión del alumno**

El análisis de esta hipótesis permitió llegar a la conclusión que la religión del alumno no produce diferencias en la percepción que tienen del nivel de desempeño del maestro guía. Casi todas las categorías de los alumnos que representan esta variable mostraron una percepción buena del nivel de desempeño docente.

### **Percepción del desempeño docente y edad del alumno**

Después de analizar esta hipótesis se encontró que la edad no estuvo relacionada con la percepción que tuvieron los alumnos del nivel de desempeño docente. Tanto los alumnos de menor edad como los mayores mostraron percibir un nivel bueno del desempeño del maestro guía.

## **Percepción del desempeño docente y grado del alumno**

Con esta hipótesis se determinó que en el grado o nivel en el que se encontraban los alumnos no hace diferencia en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía. Casi todos los grupos que representaban esta variable mostraron un nivel levemente superior a bueno en la percepción del desempeño docente.

### **Sobre las preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación formuladas para esta investigación pretendieron medir el grado de motivación del alumno del ECAS y el nivel de desempeño docente de los maestros guías de secundaria de la misma institución. Por medio de los instrumentos aplicados se obtuvo la siguiente información:

La autopercepción del grado de motivación de los alumnos del ECAS se encontró en un nivel cercano al bueno.

La percepción del nivel de desempeño del maestro guía, colocó a esta última variable en un nivel levemente superior a bueno.

## **Discusión**

Barnett (2003) dice que la motivación no es algo innato que se tiene en mayor o menor cantidad, o por simple juego del azar o necesidad, sino algo que se puede construir, que procede de la interacción del alumno consigo mismo y con sus iguales; de la interacción y el trato con sus profesores y con las experiencias y contenidos de aprendizaje que éste les brinda; de la interacción entre su historia de éxitos y fracasos y de las expectativas que al respecto les sugiere el tipo de

enseñanza que en un momento dado se les está ofreciendo. En la investigación se pudo corroborar este hecho, ya que se encontraron que a un mejor nivel de desempeño docente los alumnos mostraron un mejor grado de motivación.

López Noguero (2005) declara que existen tres grandes variables que influyen decisivamente en la motivación de los alumnos: (a) el docente, es decir, dependerá mucho la personalidad del docente en la motivación del alumno, especialmente en características como la preparación cultural y profesional, su soltura didáctica, simpatía, amenidad, laboriosidad, pasión y entusiasmo pedagógico; (b) los procedimientos de enseñanza que utilice: es decir, los procedimientos y técnicas que ponga en juego, secuencial y razonadamente escogidos; y (c) el ambiente del aula, o sea la situación en la que encuentra y desarrolla entre sus miembros, ya que en un ambiente distendido y de confianza, la motivación aumenta. En la investigación se encontró que los docentes fueron mejor evaluados en estas tres variables presentadas: que los docentes se desenvuelven muy bien en el desarrollo profesional de sus clases, en las dinámicas utilizados y en el respeto y nivel de confianza que ellos les brindan.

Algunas investigaciones como la de Murcia, de San Román Blanco, Galindo, Villodre y Coll (2007) han encontrado que la edad hace diferencia en el grado de motivación, mientras que la investigación de Lord y Farrington (2006) no encontró dicha diferencia. En el caso de la presente investigación la edad no hizo diferencia en el grado de motivación, esto se podría deber al corto rango de edad que presentaba la muestra, entre 14 y 20 años de edad, concentrándose la mayoría de la muestra entre los 15 y los 18 años (94.2%).

Hyde (1995) dice que algunas investigaciones señalan que el nivel de motivación para el éxito de las mujeres es inferior al de los varones. Algunos autores han sugerido, que la conducta de éxito de las niñas (por ejemplo, relativas al rendimiento escolar) no se debían a la motivación para el éxito, como en el caso de los niños, sino a la necesidad de aprobación del maestro. No obstante, la revisión de las investigaciones no parece presentar muchas pruebas de una inferior motivación para el éxito en las mujeres. Parece que las diferencias de género con respecto a la motivación para el éxito dependen de la situación en la que éste se mida, la edad y la etapa del desarrollo. Lo que es contundente en las investigaciones de motivación y género, es que las mujeres, tienen un nivel elevado de motivación. En la presente investigación se pudo corroborar que existía una diferencia significativa en el grado de motivación según el género, presentando las mujeres un grado más alto de motivación que los hombres.

Henson y Eller (2002) dicen que la motivación de logro consiste en una tendencia a acercarse a una meta de logro menos la tendencia a evitar el fracaso. Por lo tanto, la tendencia de un estudiante a aproximarse a una meta de logro se basa en tres aspectos: la necesidad de logro, la probabilidad de tener éxito en la tarea, y el valor del éxito en esa tarea tiene para el estudiante. La investigación encontró que a medida los alumnos se acercan a la culminación de su secundaria el nivel de motivación aumenta, dado que se encontró diferencias significativas en la motivación según el grado que los alumnos estudiaban.

### **Recomendaciones**

Al presentar los resultados del estudio sobre el desempeño docente y



motivación del alumno, se desprenden las siguientes recomendaciones.

#### A los maestros guías del ECAS

1. Mejorar nivel de desempeño docente para que la motivación de sus alumnos aumente, especialmente en las áreas que se refieren al uso de material didáctico dinámico (tecnología, mapas, diagramas, etc.) y en la atención personalizada al alumno, que fueron las áreas en las que obtuvieron menores puntajes en la evaluación.

2. Se recomienda que en sus cartas didácticas, guiones de clases o agendas se consideren dinámicas motivadoras de participación, debido a que los alumnos mostraron que no están muy motivados a participar directa y activamente en el desarrollo de la clase.

#### A los administradores del ECAS

1. Usar el instrumento diseñado en esta investigación como monitoreo al final de cada año escolar para tener una perspectiva del nivel de desempeño de los docentes en secundaria para que esta información sea usada en la elaboración del Plan Escolar Anual del siguiente año.

2. Capacitar a los docentes en el uso de tecnologías y recursos multimedia en el aula, al mismo tiempo que se evalúe su uso.

3. Preparar un plan estratégico para poder ayudar a los alumnos a mejorar su motivación para el trabajo fuera del aula.

#### Para futuras investigaciones

1. Hacer una investigación que mida al docente desde la perspectiva del resto

de los individuos con los que se interrelaciona en el desarrollo de su actividad docente, incluyendo a sus colegas, superiores, padres de familia y él mismo.

2. Utilizar el instrumento diseñado para esta investigación, y realizar una investigación de corte longitudinal para observar cómo evoluciona la motivación del alumno y su percepción del nivel de desempeño docente a través de todo un año escolar o inclusive a través de toda su secundaria.

## **APÉNDICE A**

### **INSTRUMENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS**

# Escuela de Capacitación Adventista Salvadoreña



## I. INSTRUCCIONES GENERALES

Este estudio pretende medir el grado de **motivación de los alumnos** y el **nivel de desempeño del docente orientador** percibido por sus estudiantes. Los datos son para un trabajo académico, pero por favor sea muy sincero al responder. No necesita escribir su nombre. Por favor marque con una “X” la selección que corresponda.

## II. DATOS GENERALES

<b>Género:</b>	<input type="radio"/> Masculino	<input type="radio"/> Femenino			
<b>Religión:</b>	<input type="radio"/> Adventista	<input type="radio"/> Evangélica	<input type="radio"/> Católica	<input type="radio"/> Otra	<input type="radio"/> Ninguna
<b>Edad:</b>	_____ años				
<b>Grado:</b>	<input type="radio"/> 1° año de bachillerato <input type="radio"/> 2° año de bachillerato <input type="radio"/> 3° año de bachillerato				

### III. MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

Para desempeñarnos con alegría en lo que hacemos, necesitamos estar motivados, A continuación presentamos una serie de actividades para que usted seleccione la opción que más se ajuste a su realidad en base a la siguiente escala y que indique que tan motivado se siente a realizarlas.

<i>Como esta su motivación para:</i>	Pésima	Mala	Regular	Buena	Excelente
1. Realizar las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estudiar los apuntes de las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prestar atención en las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tomar apuntes de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Usar los recursos bibliográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Usar los recursos tecnológicos para los trabajos y deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Participar en temas de debate en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Participar en temas espirituales en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Obtener buenas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Participar en asambleas estudiantiles (hora de cultura, actividades sociales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Prepararse para presentar exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Hacer investigaciones fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Participar en las actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Cuidar las instalaciones de la institución (mobiliario, equipo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Mantener limpias las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Respetar a mis compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Respetar al personal de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Participar en actividades religiosas (Semanas de oración, devocionales,ect.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Cumplir con el reglamento del Colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## IV. DESEMPEÑO DEL DOCENTE ORIENTADOR

*Esta parte contiene una serie de actividades relacionadas con la valiosa labor como maestro. Agradecemos nos diga sinceramente con qué frecuencia, su maestro orientador, las realiza en el salón de clases. En la escala que se le presentan a la derecha usted deberá marcar con una "X" la columna que más describa la frecuencia con la que las realiza (Marque solamente una).*

<i>Con qué frecuencia realiza el trabajo en:</i>		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.	Repasa la clase anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Revisa las tareas de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Registra la asistencia de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Propicia un ambiente agradable para el aprendizaje en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Explora conocimientos previos en los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Supervisa las actividades de los alumnos en forma individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Realiza una introducción sobre el desarrollo del tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Utiliza lenguaje sencillo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Utiliza situaciones del ambiente para enseñar la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Supervisa las actividades de los alumnos en grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Pregunta a los estudiantes para verificar lo aprendido del tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Utiliza mapas, diagramas, esquemas para la comprensión de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Responde con claridad las preguntas de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Promueve el aprendizaje en grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Promueve el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Logra que los estudiantes comprendan los pasos al realizar las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Da atención personalizada a estudiantes con dificultad de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Respetar las ideas, valores y sentimientos de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Mantiene una buena disciplina dentro del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Promueve la equidad de género fomentando la relación entre iguales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Utiliza en clases el equipo tecnológico que posee la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Utiliza la pizarra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Realiza un buen uso del tiempo de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Realiza una síntesis del desarrollo de la clase con ayuda de estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Verifica la comprensión del contenido de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Desarrolla la clase de acuerdo a lo planificado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Fija con los estudiantes fechas para: Entrega de tareas y actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Comunica a los estudiantes sobre métodos y criterios de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Llega puntual al aula de clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **APÉNDICE B**

### **MEDICIÓN DE CLARIDAD Y PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO**

# Escuela de Capacitación Adventista Salvadoreña



## I. INSTRUCCIONES GENERALES

Este estudio pretende medir el grado de motivación de los alumnos y el nivel de desempeño del docente orientador percibido por sus estudiantes. Los datos son para un trabajo académico.

Usted ha sido seleccionado para poder evaluar la claridad y la pertinencia del instrumento que se usará con los estudiantes. Primero se le presenta el formato original que se usará con ellos, luego se le presentan los ítems con dos escalas para evaluar: En la escala de la izquierda podrá medir la claridad de cada ítem y en la escala de la derecha la pertinencia de este. Igualmente le agradeceremos cualquier aporte que nos brinde en la redacción de cada uno de las partes del instrumentos.

Le agradecemos sinceramente por el tiempo que invierte y sus valiosos aportes a esta investigación.

## II. DATOS GENERALES DEL DOCENTE

Nombre del Docente:

Especialidad:

Tiempo de laborar como docente \_\_\_\_\_ años



# Escuela de Capacitación Adventista Salvadoreña



## I. INSTRUCCIONES GENERALES

Este estudio pretende medir el grado de **motivación de los alumnos** y el **nivel de desempeño del docente orientador** percibido por sus estudiantes. Los datos son para un trabajo académico, pero por favor sea muy sincero al responder. No necesita escribir su nombre. Por favor marque con una “X” la selección que corresponda.

## II. DATOS GENERALES

**Género:**  Masculino  Femenino

**Religión:**  Adventista  Evangélica  Católica  Otra  Ninguna

**Edad:** \_\_\_\_\_ años

**Grado:**

1° año de bachillerato

2° año de bachillerato

3° año de bachillerato

### III. MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

Para desempeñarnos con alegría en lo que hacemos, necesitamos estar motivados, A continuación presentamos una serie de actividades para que usted seleccione la opción que más se ajuste a su realidad en base a la siguiente escala y que indique que tan motivado se siente a realizarlas.

<i>Como esta su motivación para:</i>	Pésima	Mala	Regular	Buena	Excelente
1. Realizar las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estudiar los apuntes de las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prestar atención en las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tomar apuntes de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Usar los recursos bibliográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Usar los recursos tecnológicos para los trabajos y deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Participar en temas de debate en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Participar en temas espirituales en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Obtener buenas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Participar en asambleas estudiantiles (hora de cultura, actividades sociales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Prepararse para presentar exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Hacer investigaciones fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Participar en las actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Participar en la banda de paz del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Confiar en el maestro orientador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Confiar en el director del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Cuidar las instalaciones de la institución (mobiliario, equipo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mantener limpias las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Respetar a mis compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Respetar al personal de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Participar en actividades religiosas (Semanas de oración, devocionales,ect.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Cumplir con el reglamento del Colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CLARIDAD					ÍTEMES	PERTINENCIA				
Totalmente Confuso	Confuso	Regular	Claro	Totalmente Claro		Totalmente Impertinente	Impertinente	Regular	Pertinente	Totalmente Pertinente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Realizar las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Estudiar los apuntes de las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Prestar atención en las clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Tomar apuntes de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Usar los recursos bibliográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Usar los recursos tecnológicos para los trabajos y deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Participar en temas de debate en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Participar en temas espirituales en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Obtener buenas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Participar en asambleas estudiantiles (hora de cultura, actividades sociales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Prepararse para presentar exámenes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Hacer investigaciones fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Participar en las actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Participar en la banda de paz del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Confiar en el maestro orientador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Confiar en el director del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Cuidar las instalaciones de la institución (mobiliario, equipo, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Mantener limpias las instalaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Respetar a mis compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Respetar al personal de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Participar en actividades religiosas (Semanas de oración, devocionales, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Cumplir con el reglamento del Colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## IV. DESEMPEÑO DEL DOCENTE ORIENTADOR

*Esta parte contiene una serie de actividades relacionadas con la valiosa labor como maestro. Agradecemos nos diga sinceramente con qué frecuencia, su maestro orientador, la realiza en el salón de clases. En la escala que se le presentan a la derecha usted deberá marcar con una "X" la columna que más describa la frecuencia con la que las realiza (Marque solamente una).*

<i>Con qué frecuencia realiza el trabajo en:</i>	Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Repasa la clase anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Revisa las tareas de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Registra la asistencia de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Propicia un ambiente agradable para el aprendizaje en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Explora conocimientos previos en los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Supervisa las actividades de los alumnos en forma individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Realiza una introducción sobre el desarrollo del tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Utiliza lenguaje sencillo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Utiliza situaciones del ambiente para enseñar la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Supervisa las actividades de los alumnos en grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pregunta a los estudiantes para verificar lo aprendido del tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Utiliza mapas, diagramas, esquemas para la comprensión de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Responde con claridad las preguntas de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Promueve el aprendizaje en grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Promueve el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Logra que los estudiantes comprendan los pasos al realizar las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Da atención personalizada a estudiantes con dificultad de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Respeta las ideas, valores y sentimientos de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mantiene una buena disciplina dentro del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Promueve la equidad de género fomentando la relación entre iguales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Utiliza en clases el equipo tecnológico que posee la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Utiliza la pizarra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Realiza un buen uso del tiempo de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Realiza una síntesis del desarrollo de la clase con ayuda de estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Verifica la comprensión del contenido de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Desarrolla la clase de acuerdo a lo planificado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Fija con los estudiantes fechas para: Entrega de tareas y actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Comunica a los estudiantes sobre métodos y criterios de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Llega puntual al aula de clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CLARIDAD					ÍTEMES	PERTINENCIA				
Totalmente Confuso	Confuso	Regular	Claro	Totalmente Claro		Totalmente Impertinente	Impertinente	Regular	Pertinente	Totalmente Pertinente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Repasa la clase anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Revisa las tareas de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Registra la asistencia de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Propicia un ambiente agradable para el aprendizaje en el aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Explora conocimientos previos en los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Supervisa las actividades de los alumnos en forma individual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Realiza una introducción sobre el desarrollo del tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Utiliza lenguaje sencillo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Utiliza situaciones del ambiente para enseñar la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Supervisa las actividades de los alumnos en grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Pregunta a los estudiantes para verificar lo aprendido del tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Utiliza mapas, diagramas, esquemas para la comprensión de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Responde con claridad las preguntas de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Promueve el aprendizaje en grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Promueve el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Logra que los estudiantes comprendan los pasos al realizar las actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Da atención personalizada a estudiantes con dificultad de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. Respeta las ideas, valores y sentimientos de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Mantiene una buena disciplina dentro del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Promueve la equidad de género fomentando la relación entre iguales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Utiliza en clases el equipo tecnológico que posee la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Utiliza la pizarra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Realiza un buen uso del tiempo de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Realiza una síntesis del desarrollo de la clase con ayuda de estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25. Verifica la comprensión del contenido de la clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26. Desarrolla la clase de acuerdo a lo planificado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27. Fija con los estudiantes fechas para: Entrega de tareas y actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28. Comunica a los estudiantes sobre métodos y criterios de evaluación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29. Llega puntual al aula de clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **APÉNDICE C**

### **PRUEBAS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO**

## ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	172	100.0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	.0
	Total	172	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.916	20

## ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE DESEMPEÑO DOCENTE

### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	172	100.0
	Excluidos <sup>a</sup>	0	.0
	Total	172	100.0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.940	29



## **APÉNDICE D**

### **OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

## OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Grado de motivación del alumno	Medida de la intensidad del deseo y el compromiso que un alumno demuestra con el esfuerzo para el alcance de metas académicas.	<p>Los alumnos de respondieron a 20 declaraciones, utilizando la siguiente escala likert:</p> <p>1 = Pésima 2 = Mala 3 = Regular 4 = Buena 5 = Excelente</p> <p>Las declaraciones fueron las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar las tareas</li> <li>2. Estudiar los apuntes de las clases</li> <li>3. Prestar atención en las clases.</li> <li>4. Tomar apuntes de la clase</li> <li>5. Usar los recursos bibliográficos</li> <li>6. Usar los recursos tecnológicos para los trabajos y deberes</li> <li>7. Participar en temas de debate en clase</li> <li>8. Participar en temas espirituales en clase</li> <li>9. Obtener buenas notas</li> <li>10. Participar en asambleas estudiantiles (hora de cultura, actividades sociales, etc.)</li> <li>11. Prepararse para presentar exámenes</li> <li>12. Trabajar en equipo</li> <li>13. Hacer investigaciones fuera del aula</li> <li>14. Participar en las actividades deportivas</li> <li>15. Cuidar las instalaciones de la institución (mobiliario, equipo, etc.)</li> <li>16. Mantener limpias las instalaciones</li> <li>17. Respetar a mis compañeros</li> <li>18. Respetar al personal de la institución</li> <li>19. Participar en actividades religiosas (Semanas de oración, devocionales,ect.)</li> <li>20. Cumplir con el reglamento del Colegio</li> </ol>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los ítems dando un total de 20, la puntuación más baja, hasta 100, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética para todos los sujetos investigados.</p> <p style="text-align: right;">Escala métrica</p>

## Operacionalización de variables (Continuación)

Variables	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
Nivel de desempeño docente	Medida que puede expresarse en términos de competencia de un maestro. Toma en cuenta las acciones o comportamientos que son inherentes a su profesión o cargo. Se puede decir que es su nivel de contribución a la institución en el aula.	<p>Los alumnos respondieron a 29 declaraciones, utilizando la siguiente escala likert:</p> <p>1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Frecuentemente 5 = Muy frecuentemente</p> <p>Las declaraciones fueron las siguientes</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Repasa la clase anterior.</li> <li>2. Revisa las tareas de los estudiantes.</li> <li>3. Registra la asistencia de los estudiantes.</li> <li>4. Propicia un ambiente agradable para el aprendizaje en el aula.</li> <li>5. Explora conocimientos previos en los estudiantes.</li> <li>6. Supervisa las actividades de los alumnos en forma individual.</li> <li>7. Realiza una introducción sobre el desarrollo del tema.</li> <li>8. Utiliza lenguaje sencillo.</li> <li>9. Utiliza situaciones del ambiente para enseñar la clase.</li> <li>10. Supervisa las actividades de los alumnos en grupo.</li> <li>11. Pregunta a los estudiantes para verificar lo aprendido del tema.</li> <li>12. Utiliza mapas, diagramas, esquemas para la comprensión de la clase.</li> <li>13. Responde con claridad las preguntas de los alumnos.</li> <li>14. Promueve el aprendizaje en grupos.</li> <li>15. Promueve el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.</li> <li>16. Logra que los estudiantes comprendan los pasos al realizar las actividades.</li> <li>17. Da atención personalizada a estudiantes con dificultad de aprendizaje.</li> <li>18. Respeta las ideas, valores y sentimientos de los estudiantes.</li> <li>19. Mantiene una buena disciplina dentro del aula.</li> <li>20. Promueve la equidad de género fomentando la relación entre iguales.</li> <li>21. Utiliza en clases el equipo tecnológico que posee la institución.</li> <li>22. Utiliza la pizarra.</li> <li>23. Realiza un buen uso del tiempo de la clase.</li> <li>24. Realiza una síntesis del desarrollo de la clase con ayuda de estudiantes.</li> <li>25. Verifica la comprensión del contenido de la clase.</li> <li>26. Desarrolla la clase de acuerdo a lo</li> </ol>	<p>El indicador se determinó por la sumatoria de los puntos acumulados en las respuestas de los ítems dando un total de 29, la puntuación más baja, hasta 145, la puntuación más alta, de la cual se obtuvo la media aritmética para todos los sujetos investigados.</p> <p>Posteriormente se convirtió a la siguiente escala equivalente:</p> <p>Nunca = 1 = Pésima Casi nunca = 2 = Mala Algunas veces = 3 = Regular Casi siempre = 4 = Buena Siempre = 5 = Excelente</p> <p>Escala métrica</p>

## Operacionalización de variables (Continuación)

Variables	Definición conceptual	Definición instrumental	Definición operacional
		<p>planificado.</p> <p>27. Fija con los estudiantes fechas para: Entrega de tareas y actividades.</p> <p>28. Comunica a los estudiantes sobre métodos y criterios de evaluación.</p> <p>29. Llega puntual al aula de clases.</p>	
Género	Características que permiten determinar los grupos en lo que se dividió la humanidad: Masculino y femenino	<p>Se determinó la posición del sujeto en la variable al responder al siguiente ítem:</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p> <p><input type="radio"/> Femenino</p>	<p>La variable se categorizó de la siguiente forma:</p> <p>1= Masculino</p> <p>2= Femenino</p> <p>Escala nominal.</p>
Religión	Grupo religioso o sector religioso al que pertenece una determinada persona.	<p>Se determinó la posición del sujeto en la variable al responder al siguiente ítem:</p> <p><input type="radio"/> Adventista</p> <p><input type="radio"/> Evangélica</p> <p><input type="radio"/> Católica</p> <p><input type="radio"/> Otra</p> <p><input type="radio"/> Ninguna</p>	<p>La variable se categorizó de la siguiente forma:</p> <p>1=Adventista</p> <p>2=Evangélica</p> <p>3=Católica</p> <p>4=Otra</p> <p>5=Ninguna</p> <p>Escala nominal.</p>
Edad	Tiempo expresado en años que ha vivido una persona.	<p>Se determinó la posición del sujeto en la variable al responder al siguiente ítem:</p> <p>_____ años</p>	<p>El sujeto escribió una cifra numérica según fuese su edad.</p> <p>El indicador se determinó por la respuesta que expresó.</p> <p>Escala métrica.</p>
Grado	Nivel de secundario en el que se encuentra el alumno	<p>Se determinó la posición del sujeto en la variable al responder al siguiente ítem:</p> <p><input type="radio"/> 1° año de bachillerato</p> <p><input type="radio"/> 2° año de bachillerato</p> <p><input type="radio"/> 3° año de bachillerato</p>	<p>La variable se categorizó de la siguiente forma:</p> <p>1= 1° año de bachillerato</p> <p>2= 2° año de bachillerato</p> <p>3= 3° año de bachillerato</p> <p>Escala nominal.</p>

## **APÉNDICE E**

### **OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS**

## OPERACIONALIZACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Hipótesis nulas	Variables	Nivel de medición	Prueba estadística
Ho <sub>1</sub> . No existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno del ECAS.	Variables		Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística de <i>r</i> de Pearson. La hipótesis nula se rechazó para niveles de significación $p \leq 0.05$ .
	A. Nivel de desempeño docente	A. Métrica	
	B. Grado de motivación del alumno	B. Métrica	
Ho <sub>2</sub> . No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su género.	VI		Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística <i>t</i> de student. La hipótesis nula se rechazó para niveles de significación $p \leq 0.05$ .
	C. Género	C. Nominal	
	VD		
	B. Grado de motivación del alumno	B. Métrica	
Ho <sub>3</sub> . No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su religión.	VI		Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística Análisis de Varianza de un factor. La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq 0.05$ .
	D. Religión	D. Nominal	
	VD		
	B. Grado de motivación del alumno	B. Métrica	
Ho <sub>4</sub> . No existe una relación significativa entre grado de motivación del alumno del ECAS y su edad.	VI		Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística de <i>r</i> de Pearson. La hipótesis nula se rechazó para niveles de significación $p \leq 0.05$ .
	E. Edad	E. Métrica	
	VD		
	B. Grado de motivación del alumno	B. Métrica	
Ho <sub>5</sub> . No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según el grado que cursan.	VI		Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística Análisis de Varianza de un factor. La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq 0.05$ .
	F. Grado	F. Nominal	
	VD		
	B. Grado de motivación del alumno	B. Métrica	

Hipótesis nulas	Variables	Nivel de medición	Prueba estadística
Ho <sub>6</sub> . No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el género del alumno.	VI C. Género  VD A. Nivel de desempeño docente	C. Nominal  A. Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística <i>t</i> de student. La hipótesis nula se rechazó para niveles de significación $p \leq 0.05$ .
Ho <sub>7</sub> . No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según la religión del alumno.	VI D. Religión  VD A. Nivel de desempeño docente	D. Nominal  A. Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística Análisis de Varianza de un factor. La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq 0.05$ .
Ho <sub>8</sub> . No existe una relación significativa entre la percepción del nivel de desempeño del maestro guía y la edad del alumno.	VI E. Edad  VD A. Nivel de desempeño docente	E. Métrica  A. Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística de <i>r</i> de Pearson. La hipótesis nula se rechazó para niveles de significación $p \leq 0.05$ .
Ho <sub>9</sub> . No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño maestro guía según el grado que cursa el alumno.	VI F. Grado  VD A. Nivel de desempeño docente	F. Nominal  A. Métrica	Para la prueba de la hipótesis se usó la prueba estadística Análisis de Varianza de un factor. La hipótesis nula se rechazó al obtener un nivel de significación $p \leq 0.05$ .

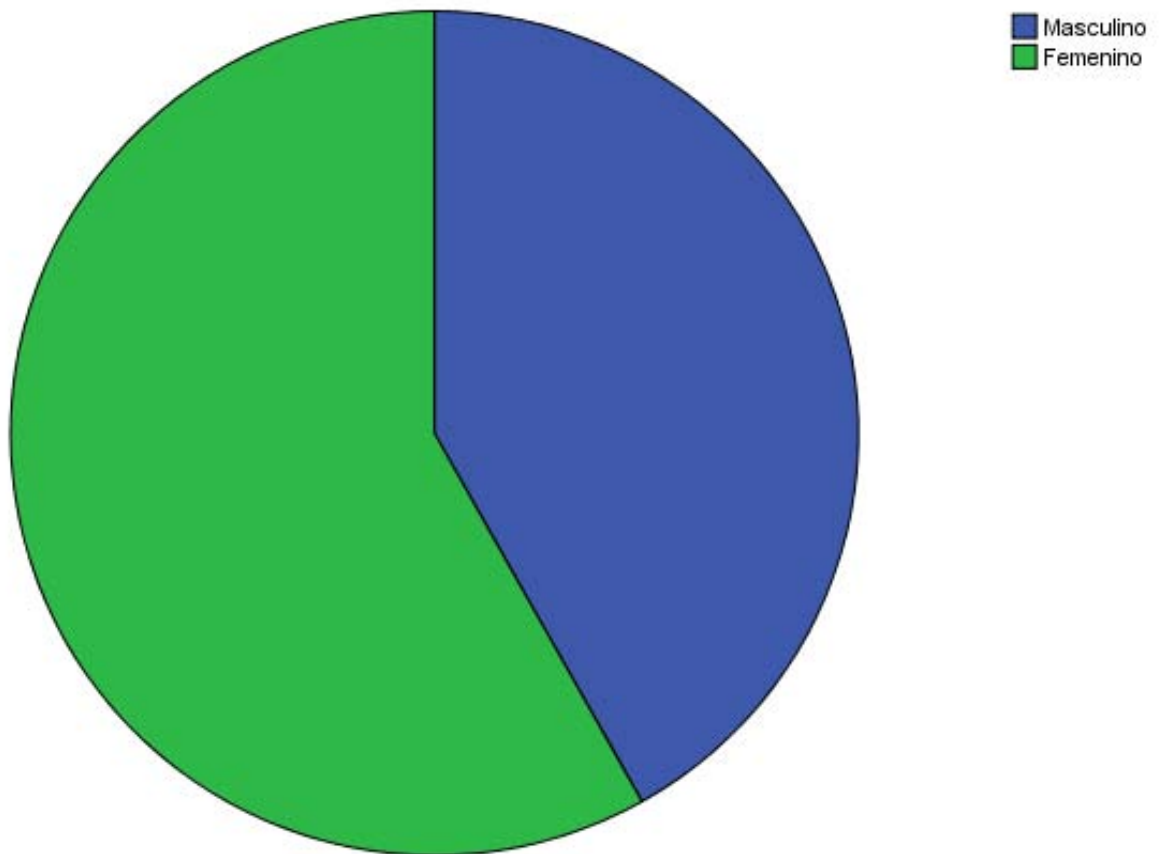
## **APÉNDICE F**

### **DESCRIPCIÓN DEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA**



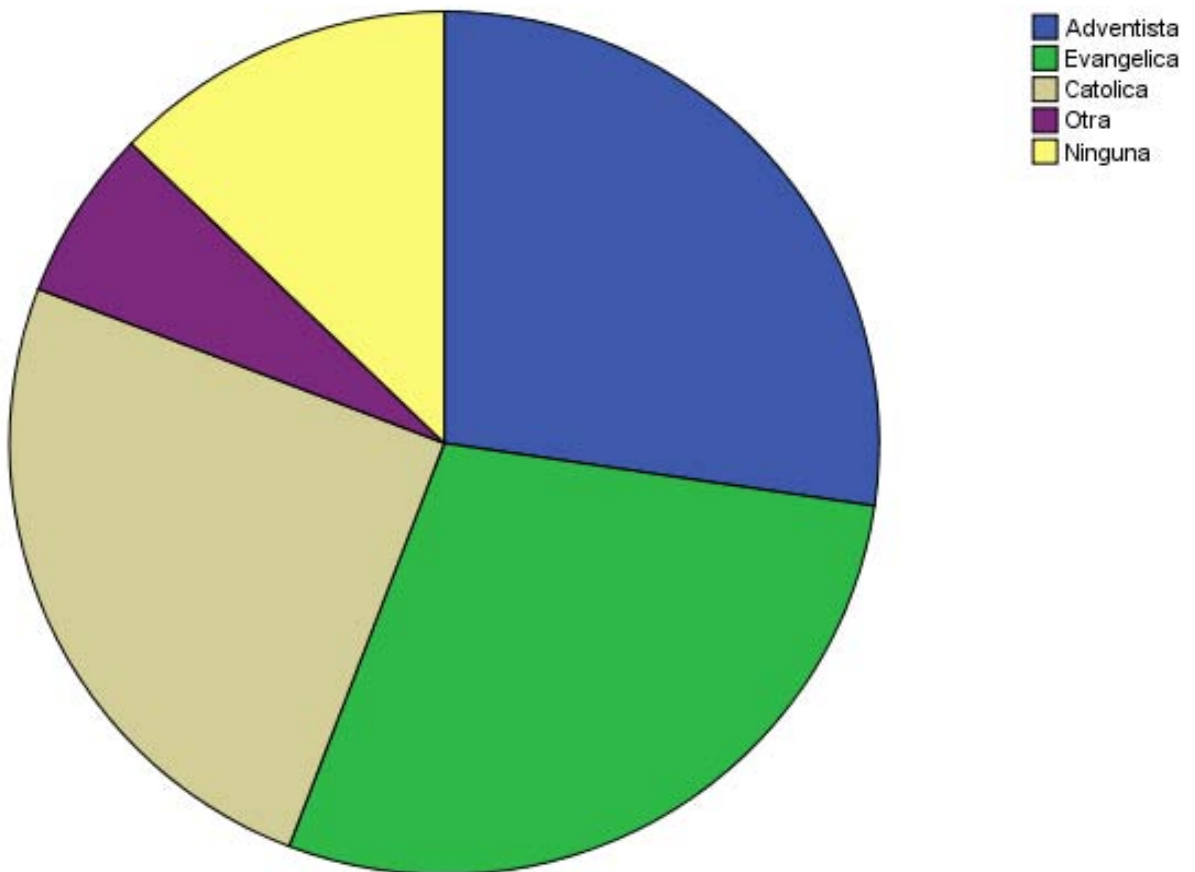
## DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GÉNERO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Masculino	72	41.9	41.9	41.9
	Femenino	100	58.1	58.1	100.0
	Total	172	100.0	100.0	



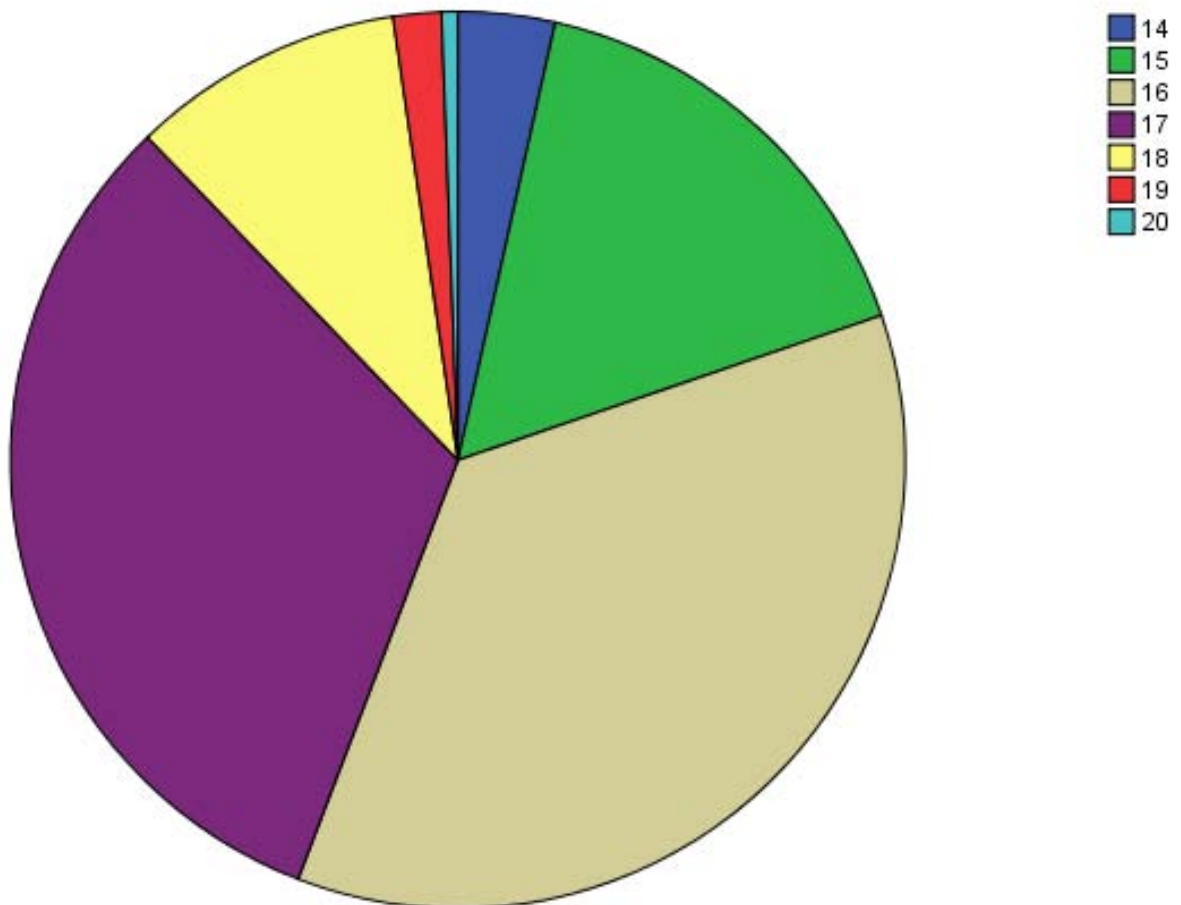
## DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR RELIGIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Adventista	47	27.3	27.3	27.3
	Evangélica	49	28.5	28.5	55.8
	Católica	43	25.0	25.0	80.8
	Otra	11	6.4	6.4	87.2
	Ninguna	22	12.8	12.8	100.0
	Total	172	100.0	100.0	



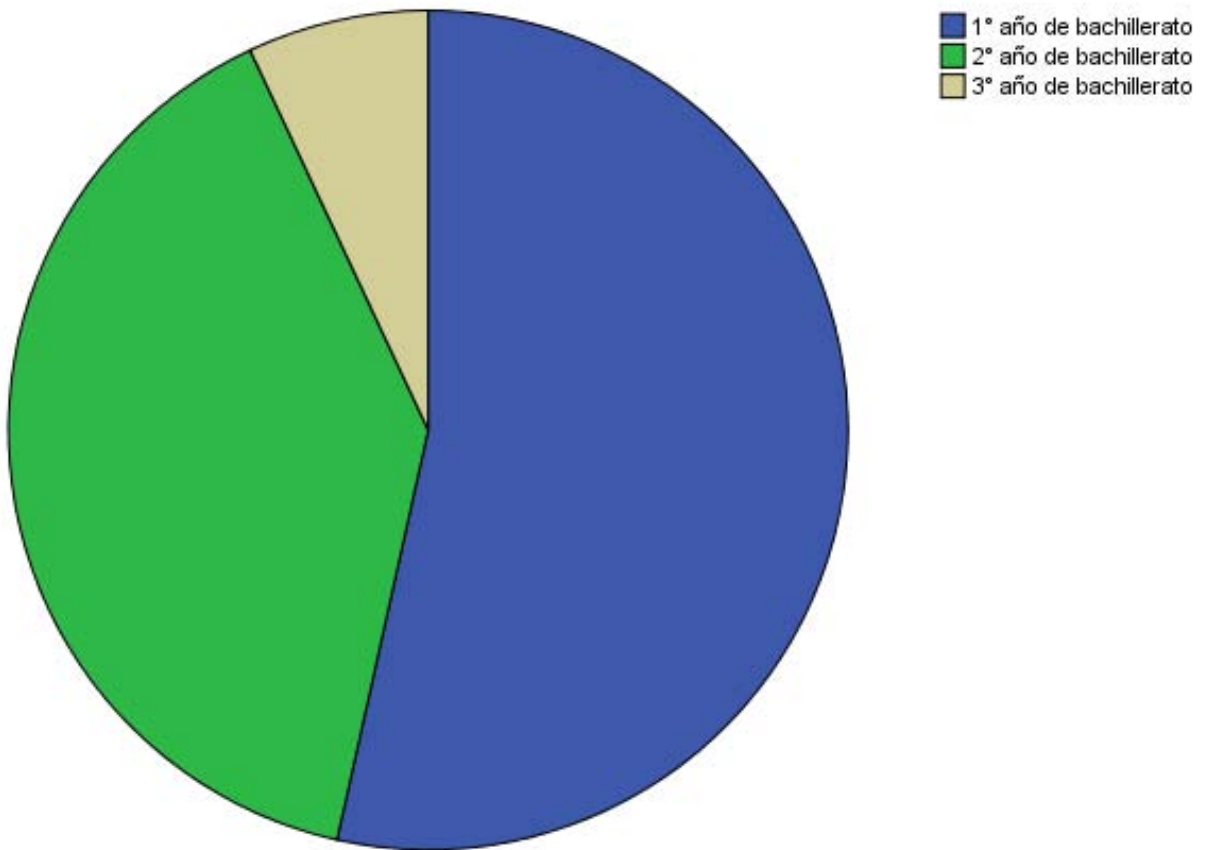
## DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR EDADES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	14	6	3.5	3.5	3.5
	15	28	16.3	16.3	19.8
	16	62	36.0	36.0	55.8
	17	55	32.0	32.0	87.8
	18	17	9.9	9.9	97.7
	19	3	1.7	1.7	99.4
	20	1	.6	.6	100.0
	Total	172	100.0	100.0	



## DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR GRADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1° año de bachillerato	92	53.5	53.5	53.5
	2° año de bachillerato	68	39.5	39.5	93.0
	3° año de bachillerato	12	7.0	7.0	100.0
	Total	172	100.0	100.0	



## **APÉNDICE G**

### **PRUEBAS DE HIPÓTESIS**

## HIPÓTESIS NULA 1

No existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno del ECAS.

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
MOTIVACIÓN	3.9224	.67146	172
DESEMPEÑO	4.1421	.64335	172

### Correlaciones

		MOTIVACIÓN	DESEMPEÑO
MOTIVACIÓN	Correlación de Pearson	1	.345(**)
	Sig. (bilateral)		.000
	N	172	172
DESEMPEÑO	Correlación de Pearson	.345(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	172	172

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## HIPÓTESIS NULA 2

No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su género.

Estadísticos de grupo

	Genero	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
MOTIVACION	Masculino	72	3.7340	.64474	.07598
	Femenino	100	4.0580	.66049	.06605

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
MOTIVACION	Se han asumido varianzas iguales	.002	.964	-3.205	170	.002	-.32397	.10108	-.52350	-.12445
	No se han asumido varianzas iguales			-3.218	155.260	.002	-.32397	.10068	-.52285	-.12510

### HIPÓTESIS NULA 3

No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según su religión.

#### Descriptivos

MOTIVACION

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Adventista	47	3.8606	.63810	.09308	3.6733	4.0480	2.15	4.90
Evangelica	49	3.9878	.58901	.08414	3.8186	4.1569	2.55	4.95
Catolica	43	3.9081	.80895	.12336	3.6592	4.1571	1.00	5.00
Otra	11	4.1909	.46304	.13961	3.8798	4.5020	3.45	4.85
Ninguna	22	3.8023	.70971	.15131	3.4876	4.1169	1.40	4.60
Total	172	3.9224	.67146	.05120	3.8213	4.0234	1.00	5.00

#### ANOVA

MOTIVACION

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1.508	4	.377	.833	.506
Intra-grupos	75.588	167	.453		
Total	77.096	171			



## HIPÓTESIS NULA 4

No existe una relación significativa entre grado de motivación del alumno del ECAS y su edad.

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
MOTIVACIÓN	3.9224	.67146	172
Edad	16.36	1.070	172

### Correlaciones

		MOTIVACIÓN	Edad
MOTIVACIÓN	Correlación de Pearson	1	.053
	Sig. (bilateral)		.490
	N	172	172
Edad	Correlación de Pearson	.053	1
	Sig. (bilateral)	.490	
	N	172	172

## HIPÓTESIS NULA 5

No existe una diferencia significativa en el grado de motivación del alumno del ECAS según el grado que cursan.

### Descriptivos

#### MOTIVACION

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1° año de bachillerato	92	3.8125	.76649	.07991	3.6538	3.9712	1.00	5.00
2° año de bachillerato	68	3.9949	.53337	.06468	3.8657	4.1240	2.60	4.90
3° año de bachillerato	12	4.3542	.28079	.08106	4.1758	4.5326	3.95	4.80
Total	172	3.9224	.67146	.05120	3.8213	4.0234	1.00	5.00

### ANOVA

#### MOTIVACION

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3.705	2	1.853	4.266	.016
Intra-grupos	73.391	169	.434		
Total	77.096	171			

## HIPÓTESIS NULA 6

No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el género del alumno.

Estadísticos de grupo

Genero	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DESEMPEÑO Masculino	72	4.0656	.66041	.07783
Femenino	100	4.1972	.62833	.06283

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
DESEMPEÑO	Se han asumido varianzas iguales	.133	.716	-1.327	170	.186	-.13163	.09922	-.32748	.06422
	No se han asumido varianzas iguales			-1.316	148.476	.190	-.13163	.10003	-.32929	.06603

## HIPÓTESIS NULA 7

No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según la religión del alumno.

### Descriptivos

#### DESEMPEÑO

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Adventista	47	4.1365	.60333	.08800	3.9593	4.3136	2.24	4.93
Evangelica	49	4.0943	.63889	.09127	3.9108	4.2778	2.69	5.00
Catolica	43	4.1524	.71700	.10934	3.9317	4.3730	2.07	5.00
Otra	11	3.9812	.65560	.19767	3.5408	4.4216	2.72	4.86
Ninguna	22	4.3213	.59521	.12690	4.0574	4.5852	2.97	5.00
Total	172	4.1421	.64335	.04905	4.0453	4.2390	2.07	5.00

### ANOVA

#### DESEMPEÑO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1.109	4	.277	.665	.617
Intra-grupos	69.666	167	.417		
Total	70.776	171			

## HIPÓTESIS NULA 8

No existe una relación significativa entre la percepción del nivel de desempeño del maestro guía y la edad del alumno.

### Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típica	N
DESEMPEÑO	4.1421	.64335	172
Edad	16.36	1.070	172

### Correlaciones

		DESEMPEÑO	Edad
DESEMPEÑO	Correlación de Pearson	1	-.124
	Sig. (bilateral)		.104
	N	172	172
Edad	Correlación de Pearson	-.124	1
	Sig. (bilateral)	.104	
	N	172	172

## HIPÓTESIS NULA 9

No existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el grado que cursa el alumno.

### Descriptivos

#### DESEMPEÑO

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
1° año de bachillerato	92	4.1522	.65590	.06838	4.0163	4.2880	2.07	5.00
2° año de bachillerato	68	4.1760	.61912	.07508	4.0261	4.3258	2.24	5.00
3° año de bachillerato	12	3.8736	.67369	.19448	3.4455	4.3016	2.90	4.79
Total	172	4.1421	.64335	.04905	4.0453	4.2390	2.07	5.00

### ANOVA

#### DESEMPEÑO

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	.953	2	.476	1.153	.318
Intra-grupos	69.823	169	.413		
Total	70.776	171			

## **APÉNDICE H**

### **TABLAS USADAS EN LA RESOLUCIÓN DE LAS PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS DE LA INVESTIGACIÓN**

## ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS PRINCIPALES VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Variable	Median Aritmética	Desviación Típica
Nivel de desempeño docente	4.1421	0.64335
Grado de motivación del alumno	3.9224	0.67146



**MEDIAS DE LOS ÍTEMES DE DESEMPEÑO DOCENTE  
(ORDEN DESCENDENTE)**

Ítems	Media Aritmética
Utiliza la pizarra.	4.5698
Realiza un buen uso del tiempo de la clase.	4.4826
Llega puntual al aula de clases.	4.4709
Mantiene una buena disciplina dentro del aula.	4.4186
Comunica a los estudiantes sobre métodos y criterios de evaluación.	4.4128
Fija con los estudiantes fechas para: Entrega de tareas y actividades.	4.4128
Desarrolla la clase de acuerdo a lo planificado.	4.4070
Pregunta a los estudiantes para verificar lo aprendido del tema.	4.3488
Respeto las ideas, valores y sentimientos de los estudiantes.	4.2907
Revisa las tareas de los estudiantes.	4.2616
Promueve la equidad de género fomentando la relación entre iguales.	4.2151
Verifica la comprensión del contenido de la clase.	4.2093
Responde con claridad las preguntas de los alumnos.	4.2093
Logra que los estudiantes comprendan los pasos al realizar las actividades.	4.1744
Utiliza lenguaje sencillo.	4.1453
Supervisa las actividades de los alumnos en grupo.	4.1395
Realiza una introducción sobre el desarrollo del tema.	4.1337
Propicia un ambiente agradable para el aprendizaje en el aula.	4.0872
Realiza una síntesis del desarrollo de la clase con ayuda de estudiantes.	4.0814
Promueve el aprendizaje en grupos.	4.0465
Promueve el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.	3.9942
Explora conocimientos previos en los estudiantes.	3.9884
Supervisa las actividades de los alumnos en forma individual.	3.9593
Registra la asistencia de los estudiantes.	3.9360
Da atención personalizada a estudiantes con dificultad de aprendizaje.	3.9360
Utiliza situaciones del ambiente para enseñar la clase.	3.9244
Utiliza mapas, diagramas, esquemas para la comprensión de la clase.	3.6628
Utiliza en clases el equipo tecnológico que posee la institución.	3.6163
Repasa la clase anterior.	3.5872

**MEDIAS DE LOS ÍTEMES DE MOTIVACIÓN DEL ALUMNO  
(ORDEN DESCENDENTE)**

Ítems	Media Aritmética
Respetar al personal de la institución	4.3779
Respetar a mis compañeros	4.3605
Trabajar en equipo	4.2093
Prestar atención en las clases.	4.1512
Tomar apuntes de la clase	4.1337
Cumplir con el reglamento del Colegio	4.0988
Hacer investigaciones fuera del aula	4.0814
Usar los recursos tecnológicos para los trabajos y deberes	4.0291
Mantener limpias las instalaciones	3.9942
Cuidar las instalaciones de la institución (mobiliario, equipo, etc.)	3.9942
Participar en las actividades deportivas	3.9360
Obtener buenas notas	3.9186
Realizar las tareas	3.9070
Prepararse para presentar exámenes	3.7674
Participar en actividades religiosas (Semanas de oración, devocionales, etc.)	3.7558
Participar en temas espirituales en clase	3.7035
Participar en temas de debate en clase	3.6395
Usar los recursos bibliográficos	3.5233
Participar en asambleas estudiantiles (hora de cultura, actividades sociales, etc.)	3.4535
Estudiar los apuntes de las clases	3.4128

## REFERENCIAS

- Acosta Vera, J. M. (2006). *Marketing personal: el camino del éxito*. Madrid: ESIC.
- Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Alles, M. A. (2007). *Desempeño por competencias*. México: Granica.
- Álvarez Rojo, V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ardila, R. (2002). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: Siglo XXI.
- Ayuso Murillo, D. (2006). *La gestión de enfermería y los servicios generales en las organizaciones sanitarias*. México: Díaz de Santos.
- Barnett, L. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Bernardo Carrasco, J., Javaloyes Soto, J. J. y Calderero Hernández, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blázquez Sánchez, D. (2001). *La educación física*. Barcelona: INDE.
- Bohlander, G. y Snell, S. (2008). *Administración de recursos humanos*. México: Cengage Learning.
- Cabrera Dokú, K. y González, L. E. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Calvo Verdú, M. (2006). *Introducción a la metodología didáctica: formación profesional ocupacional*. Sevilla, España: MAD-Eduforma.

- Carrasco, J. B. y Basterretche Baignol, J. (1995). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- Casas Romeo, A. (2002). *Remuneración, retribución y motivación de vendedores*. Madrid: ESIC.
- Castaneda Jiménez, J. (1997). *Métodos de investigación*. México: McGraw Hill.
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entender(se) en clase: las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Grao.
- Cerezo Rusillo, M. T. y Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Recuperado el 7 de mayo de 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857949>
- Cortázar Velarde, J. C. (2007). *Entre el diseño y la evaluación. El papel crucial de la implementación de los programas sociales*. Washington: Inter-American Development Bank
- Dalton, M., Hoyle, D. G. y Watts, M. W. (2007). *Relaciones humanas*. México: Cengage Learning.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dessler, G. (2001). *Administración de personal*. México: Pearson Educación.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente: dirigido a maestros de infantil y primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- DuBrin, A. J. (2000). *Fundamentos de administración*. México: Cengage Learning.
- Espot, M. R. (2006). *La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. México: Cengage Learning.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez Sánchez, M. P. y Martín Díaz, M. D. (2003). *Emoción y motivación*. Madrid: Ramón Areces.
- Gan, F. y Triginé, J. (2006). *Manual de instrumentos de gestión y desarrollo de las personas en las organizaciones*. México: Díaz de Santos.

- García Garduño, J. M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 42-55.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Giné, N. y Parcerisa A. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Grao.
- González Arisa, A. L. (2006). *Métodos de compensación basados en competencias*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Goñi Grandmontagne, A. (1998). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Henson, K. T. y Eller, B. F. (2002). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Cengage Learning.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Uralde, J., Márquez Jiménez, A. y Palomar Lever, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Zona metropolitana de la ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer: la otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Iglesias Cortizas, M. J. y Rodríguez de Castro, M. C. (2007). *Diagnóstico e intervención didáctica del lenguaje escolar*. La Coruña, España: Netbiblo.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kornblit, A. L. (2000). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- López Flórez, C. (2005). *La EIB en Bolivia: un modelo para armar*. La Paz, Bolivia: Plural.

- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Lord, R. y Farrington, P. (2006). Age-related differences in the motivation of knowledge workers. *Engineering Management Journal*, 18(3), 20-26.
- Lussier, R. N. y Achua, C. F. (2006). *Liderazgo*. México: Cengage Learning.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Maslow, A. (1954). The instinctual nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22(3), 326-347.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking Press.
- Maslow, A. H. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. México: Díaz de Santos.
- McAdams, J. L. (1998). *Premiar el desempeño*. México: Díaz de Santos.
- McClelland, D. (1968). Money as a motivator: Some research insights. *Management Review*, 57(2), 23.
- McClelland, D. (1976). Becoming modern (book review). *Economic Development & Cultural Change*, 25(1), 159.
- McClelland, D. y Burnham, D. (2003). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 81(1), 117-126.
- McClelland, D. y Franz, C. (1992). Motivational and other sources of work accomplishments in mid-life: a longitudinal study. *Journal of Personality*, 60(4), 679-707.
- McClelland, D. y Teague, G. (1975). Predicting risk preferences among power related tasks. *Journal of Personality*, 43(2), 266-285.
- McClelland, D. y Watson, R. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. *Journal of Personality*, 41(1), 121-139.
- Mercado H., S. (1994). *¿Cómo hacer una tesis?* México: Limusa.

- Ministerio de Educación de El Salvador. (2005a). *Plan nacional de educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos*. San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2005b). *Plan nacional de educación 2021. Fundamentos*. San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2007). *Normativa de categorización y licenciamiento de centros educativos privados*: San Salvador, El Salvador: Autor.
- Miron, D. y McClelland, D. (1979). The impact of achievement motivation training of small businesses. *California Management Review*, 21(4), 13-28.
- Molina, C. G. (2006). *Universalismo básico: una nueva política social para América Latina*. Washington: Inter-American Development Bank.
- Mondy, R. W. y Noe, R. M. (2005). *Administración de recursos humanos*. México: Pearson Educación.
- Monguet, J. M., Fábregas, J. J., Delgado, D., Grimnón, F. y Herrera, M. (2006). Efecto del blended learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. *Interciencia*, 31(3), 190-196.
- Montenegro Aldana, I. A. (2003). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Magisterio.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 105-112.
- Muchinsky, P. M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México: Cengage Learning.
- Murcia, J., de San Román Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N., y Coll, D. (2007). Effects of the gender, the age and the practice frequency in the motivation and the enjoyment of the physical exercise. *Fitness & Performance Journal*, 6(3), 140-146.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Ortega Torres, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar: bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.
- Pérez Serrano, G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Puchol, L. (2007). *Dirección y gestión de recursos humanos*. México: Díaz de Santos.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del MSLQ. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Robbins, S. P. y Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez Valencia, J. (2007). *Administración moderna de personal*. México: Cengage Learning.
- Rojas Soriano, R. (1998). *Investigación social: teoría y praxis*. México: Plaza y Valdés.
- Romero Rodríguez, L. C. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. México: Plaza y Valdés.
- Rueda Beltrán, M. y Barriga Arceo, F. D. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Plaza y Valdés.
- Ruiz Ruiz, M. J. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea
- Saavedra, M. S. (2008). *Evaluación del aprendizaje*. México: Pax.
- Salas Velasco, M. (2007). *La elaboración del proyecto docente: el método de la economía de la educación y programación de la asignatura*. Barcelona: UOC.
- Salkind, N. J. (2000). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez Parga, J. (2003). *La docencia universitaria: para un manifiesto antipedagógico*. Quito: Abya Yala.
- Sanchís Palacio, J. R. y Ribeiro Soriano, D. (1999). *Creación y dirección de Pymes*. México: Díaz de Santos.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.



- Schultz, D.P. y Schultz S. E. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Cengage Learning.
- Soto, E. (2001). *Comportamiento organizacional*. México: Cengage Learning.
- Soto, E. y Dolan, S. (2004). *Las pymes ante el reto del siglo XXI*. México: Cengage Learning.
- Talizina, N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México: UASLP.
- Tamayo Tamayo, M. (1995). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Torres, R. M. (1995). *Los achaques de la educación*. Quito: Libresa.
- Valiente Catter, T. (1998). *Didáctica de la ciencia*. Quito: Abya Yala
- Vergara Fregoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697. Recuperado el 7 de mayo de 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=576963>
- Weiten, W. (2006). *Psicología: temas y variaciones*. México: Cengage Learning.
- White, E. (1987). *La educación*. Miami, Fl: APIA.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.
- Zarzar Charur, C. (2003). *Temas de didáctica*. México: Progreso.