



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

PERCEPCIONES SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE Y
MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE
TERAPIA DE LENGUAJE

Tesis presentada por:

DÉBORA CHRIS CÉSPEDES CASTAÑEDA

Cód. ORCID: 0009-0008-0210-3886

Para obtener el Grado Académico de
MAESTRA EN EDUCACIÓN
con mención en Docencia Universitaria

Línea de Investigación: Enseñanza - Aprendizaje

Asesor:

Mario Armando Cartagena Beteta

Cód.Orcid: 0000-0002-1558-485X

Lima – Perú

2023

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

DÉBORA CHRIS CÉSPEDES CASTAÑEDA

Mario Armando Cartagena Beteta

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Presidente del Jurado: Nombre(s) y Apellidos

Lucrecia Elizabeth Chumpitaz Campo

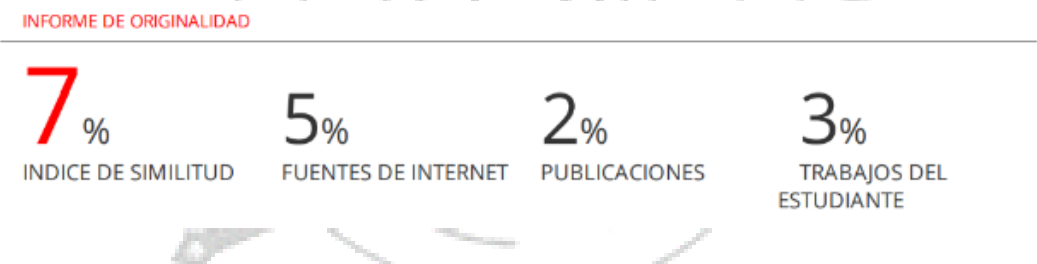
Miembro del Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Miembro del Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

<p>Yo MG. MARIO ARMANDO CARTAGENA BETETA, docente de la Escuela de Posgrado y del Programa Académico de Post Grado/ Maestría en Educación Mención en Docencia Universitaria, de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, asesor (a) de la tesis titulada:</p> <p>Percepciones sobre el desempeño docente y motivación para el aprendizaje en estudiantes de terapia de lenguaje</p> <p>Presentada por DÉBORA CHRIS CÉSPEDES CASTAÑEDA, declaro que la investigación tiene un índice de similitud de 7 %, verificado en el software Turnitin:</p>					
<p>TESIS DÉBORA CÉSPEDES CASTAÑEDA</p>  <p>INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <table><tr><td>7 % INDICE DE SIMILITUD</td><td>5 % FUENTES DE INTERNET</td><td>2 % PUBLICACIONES</td><td>3 % TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</td></tr></table>		7 % INDICE DE SIMILITUD	5 % FUENTES DE INTERNET	2 % PUBLICACIONES	3 % TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
7 % INDICE DE SIMILITUD	5 % FUENTES DE INTERNET	2 % PUBLICACIONES	3 % TRABAJOS DEL ESTUDIANTE		
<p>He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos irrelevantes, cumpliendo así con las normas establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.</p>					
Lugar y fecha (dd-mm-aaaa)	8 de junio del 2022				
Nombres y apellidos del asesor:	Mario Armando Cartagena Beteta				
ORCID:	N° 0000-0002-1558-485X.				

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo fue determinar la relación entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Es de nivel descriptivo, de tipo básica, diseño correlacional comparativo, enfoque cuantitativo, paradigma positivista. La muestra estuvo conformada por 62 estudiantes de Tecnología Médica, especialidad de Terapia de Lenguaje de una universidad Pública de Lima. La técnica que se utilizó es la encuesta, a través del Cuestionario Mape 3 para medir las variables motivación para el aprendizaje y un cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente concluyendo que no existe relación significativa entre las variables totales del estudio ($r = .223$) y un valor p superior a $.05$ ($p=.08$) por lo que se rechazó la hipótesis alternativa (H_a) y se aceptó la hipótesis nula (H_0), lo que indica que el desempeño docente visto bajo la perspectiva de los estudiantes no es concluyente para su motivación.

Palabras clave: motivación, aprendizaje, evaluación, desempeño docente, percepción de estudiantes

ABSTRACT

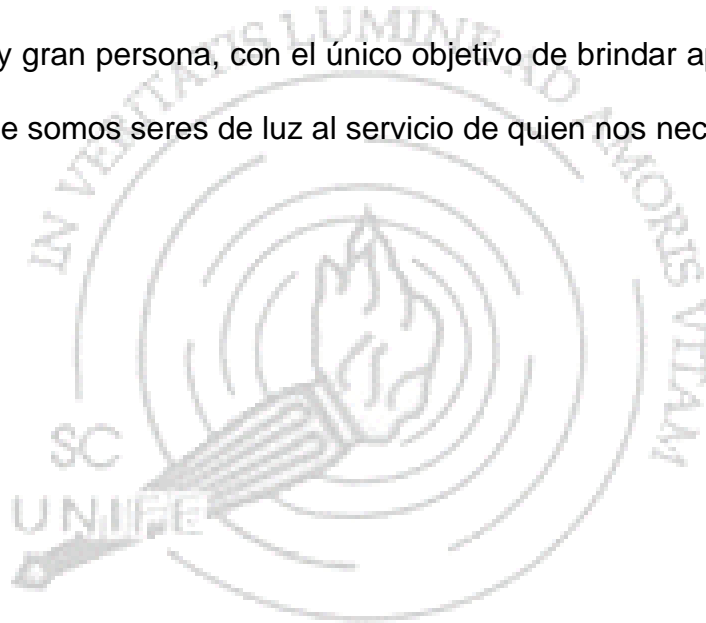
The main objective of this work was to determine the relationship between the perception of teaching performance and motivation for learning in students from second to fourth years of language therapy at a public University in Lima. It is descriptive level, basic type, comparative correlational design, quantitative approach, positivist paradigm. The sample consisted of 62 students of Medical Technology, specializing in Language Therapy from a Public University of Lima. The Technique that was used is the survey, through the Mape 3 Questionnaire, to measure the variables motivation for learning of the teaching concluding that there is no significant relationship between the total variables of the study ($r = .223$) and a p value greater than $.05$ ($p = .08$), so the alternative hypothesis (H_a) was rejected. And the null hypothesis (H_0) was accepted, which indicates that the teaching performance seen from the perspective of the students is not conclusive for the motivation.

Keywords: motivation, learning, evaluation, teaching performance, student perception

RECONOCIMIENTO Y DEDICATORIA

Agradezco en primer lugar a Dios misericordioso y la Virgen María por brindarme la oportunidad de aprender día a día para ofrecer una mejor calidad de servicio. A mi esposo Nicolás Zanetti por ser mi apoyo incondicional, mi cable a tierra y mi mayor impulsor de metas y objetivos para encontrar y disfrutar de la vida a plenitud con libertad y mucho amor.

A mis Padres por haberme dado la vida y forjado en mí valores esenciales para ser una noble y gran persona, con el único objetivo de brindar apoyo a quien lo necesite porque somos seres de luz al servicio de quien nos necesite.

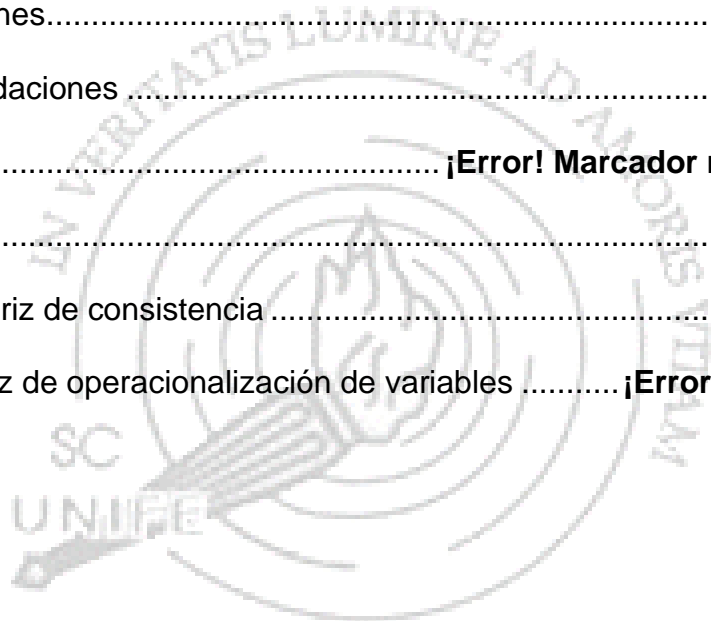


ÍNDICE

	página
RESUMEN	4
ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTO	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABLAS	9
LISTA DE FIGURAS	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1 Planteamiento del problema.....	16
1.2 Justificación de la investigación	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	23
1.4 Objetivos de la investigación.....	25
1.4.1 Objetivo general.....	25
1.4.2 Objetivos específicos	25
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	27
2.1 Antecedentes de la investigación.....	27
2.1.1. Antecedentes internacionales	27
2.1.2. Antecedentes nacionales	300
2.2 Bases teóricas.....	32
2.2.1 Motivación para el aprendizaje.....	32
2.2.1.2. Conceptualización de motivación.....	38
2.2.1.3. Factores de la motivación	40

	página
2.2.1.4. Tipos de motivación	433
2.2.1.5. Características del estudiante motivado.....	46
2.2.1.6. Evaluación de la motivación.....	489
2.2.2 Desempeño docente desde la perspectiva del estudiante	511
2.2.2.1 Aproximación conceptual del desempeño docente universitario	54
2.2.2.2 Desempeño docente y calidad educativa	555
2.2.2.3 Competencia del docente universitario y modelos de desempeño	566
2.2.2.4 Evaluación del desempeño docente universitario	59
CAPÍTULO III: MÉTODO	69
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación	69
3.1.1 Nivel de la investigación.....	69
3.1.2. Tipo de investigación.....	69
3.1.3. Diseño de la investigación.....	700
3.2 Participantes	711
3.2.1. Población	711
3.2.2 Muestra poblacional	72
3.3 Variables de la investigación.....	722
3.3.1 Definiciones para la Motivación para el Aprendizaje	722
3.3.2. Definiciones para la Percepción del estudiante sobre el desempeño docente	733
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	733
3.4.1 Para la motivación para el aprendizaje:	744
3.4.2. Para la percepción del estudiante sobre el desempeño docente	755

	página
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	766
3.5.1 Coeficiente de Correlación de Pearson	79
3.5.2 Prueba de corrección KS_ Liliefors	80
3.5.3 Prueba de Análisis de Varianza ANOVA	80
3.5.4 Prueba Post Hoc de Tukey HSD	81
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	82
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	999
CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	1344
6.1. Conclusiones.....	1344
6.2. Recomendaciones	1377
Referencias.....	¡Error! Marcador no definido. 40
ANEXOS	1529
ANEXO 1: Matriz de consistencia	15952
Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables	¡Error! Marcador no definido. 9



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Muestra poblacional	72
2. Resultados de la Prueba de Normalidad KS para las variables y subvariables de estudio	83
3. Resultados de la correlación entre los puntajes totales de las variables de estudio usando la prueba de correlación de Pearson	84
4. Resultados de la correlación entre la motivación extrínseca y las subvariables de la percepción del desempeño docente usando la prueba de correlación de Pearson.	85
5. Resultados de la Correlación entre los puntajes de Motivación hacia la tarea y las subvariables de la percepción del estudiante de los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana usando la prueba de correlación de Pearson. 83	86
6. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la variable motivación para el aprendizaje usando la prueba de ANOVA y de Tukey	87
7. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la variable Percepción del desempeño docente usando la prueba de ANOVA y de Tukey	88

	página
8. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación extrínseca usando la prueba de ANOVA y de Tukey	89
9. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación hacia la tarea usando la prueba de ANOVA y de Tukey	90
10. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación hacia la tarea usando la prueba de ANOVA y de Tukey	91
11. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Metodología usando la prueba de ANOVA y de Tukey	92
12. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Comunicación usando la prueba de ANOVA y de Tukey	93
13. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Materiales usando la prueba de ANOVA y de Tukey	94
14. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Actitud ante la Docencia usando la prueba de ANOVA y de Tukey	95
15. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Evaluación usando la prueba de ANOVA y de Tukey	96

	página
16. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación usando la prueba de ANOVA y de Tukey	97
17. Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Satisfacción usando la prueba de ANOVA y de Tukey	98



LISTA DE FIGURAS

Figuras	Página
1. Tipos de motivación de Maslow	35
2. Factores de la motivación de Herzberg	41
3. Tipos de motivación de McClelland	44
4. Modelo de desempeño docente por competencias	59



INTRODUCCIÓN

Actualmente, el sistema educativo enfrenta diversos cambios debido a los nuevos modelos que rigen las actividades pedagógicas siendo los estudiantes el eje del aprendizaje (Macías, Uquillas, Aquino y Macías, 2020). Más aún en el caso de la educación superior, un entorno que requiere una formación integral de los futuros profesionales para que puedan participar con éxito en un mercado altamente competitivo.

Precisamente, el Informe Delors (1996), proponía repensar sobre la finalidad educativa, adaptándola al contexto y realidad actual de nuestra sociedad, centrándose en dos aspectos esenciales para el cambio del individuo y de la sociedad: saber ser, para saber convivir. Y con esto volvemos al enfoque humanista que se había perdido. La educación de calidad fomenta la imaginación, ingenio y contribuye al desarrollo de destrezas, cualidades y actitudes que nos facultan e incentivan a llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones informadas y responder a los desafíos locales y globales.

En ese sentido, la presente investigación, tiene como fin establecer la relación entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Para ello, la investigación ha sido organizada en seis capítulos que a continuación se detallan.

En el capítulo I, se desarrolla la realidad problemática que fundamenta esta investigación, las respectivas justificaciones, teórica, práctica y metodológica que la guían, así como los motivos que orientan este trabajo investigativo.

En el capítulo II, se desarrolla el marco teórico de la investigación basados en los antecedentes nacionales e internacionales, siguiendo como criterios específicos el uso de ecuaciones de búsqueda relacionados con la temática de la investigación, además, la explicación de las bases teóricas que se convierten en un acápite esencial para brindar fundamento a las variables de estudio que, para este caso, están referidas al desempeño docente y la motivación para el aprendizaje, aspectos relevantes en todo proceso educativo para promover la construcción de aprendizajes significativos.

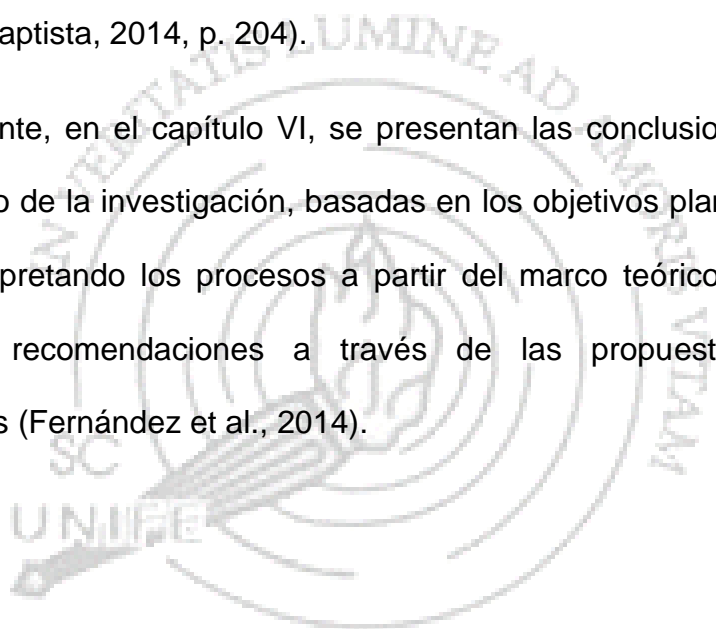
En el capítulo III, se expone la metodología empleada en la investigación, así como el enfoque y las técnicas e instrumentos. El enfoque es cuantitativo, el cual se sustenta en el paradigma positivista, que de acuerdo a Guardián (2007). El positivismo es un trabajo científico basado en los pilares de las teorías lógico-matemáticas, y que requiere de la verificación empírica, centrándose en la deducción, verificación y enumeración. De ahí, que el enfoque cuantitativo busque arribar a resultados mediante el uso de procesos estadísticos y numéricos que contribuyan a comprobar las hipótesis de investigación. (Hernández y Mendoza, 2018)

El nivel del estudio será descriptivo, ya que se orienta a reseñar y se manifiestan cada una de las variables de estudio dentro del ámbito de una universidad pública. El diseño empleado es Correlacional comparativo. Correlacional porque miden cada variable potencialmente relacionada y luego miden y analizan la correlación (Hernández, Fernández y Baptista, 2018). Así mismo, es comparativo, ya que busca recoger información relevante en varias muestras respecto a un fenómeno de estudio determinado; en este caso desempeño docente y medición para el aprendizaje (Sánchez y Reyes, 2015).

En el capítulo IV, se presentan los resultados estadísticos que permiten demostrar el logro de los objetivos de la investigación. Para dicho fin se aplicaron pruebas de estadística descriptiva e inferencial teniendo en cuenta los criterios empíricos sugeridos para tomar las decisiones estadísticas pertinentes sobre los resultados obtenidos que responden al problema estudiado (Romero, 2014).

En el capítulo V, se analiza e interpreta los resultados obtenidos en las encuestas a los alumnos de la Universidad pública de Lima, teniendo en cuenta las hipótesis de trabajo, sobre todo aquellas que fueron aceptadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 204).

Finalmente, en el capítulo VI, se presentan las conclusiones obtenidas como resultado de la investigación, basadas en los objetivos planteados desde un inicio, interpretando los procesos a partir del marco teórico. Se incluyen, también, las recomendaciones a través de las propuestas a futuras investigaciones (Fernández et al., 2014).



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este acápite, está dedicado específicamente a establecer la realidad problemática que fundamenta esta investigación, las respectivas justificaciones teórica, práctica y metodológica que la guían, así como los motivos que orientaron el trabajo investigativo.

1.1 Planteamiento del problema

Desde hace algunos decenios el mundo ha sufrido una transformación radical en todo ámbito de vida, situación que ha impactado en las diversas actividades y sectores de desempeño profesional. El sector educativo no se encuentra exento a estos cambios y ello se refleja en los nuevos paradigmas que rigen el accionar pedagógico y que tienen como centro del aprendizaje a los estudiantes (Macías, Uquillas, Aquino y Macías, 2020). Más aún en el caso de la enseñanza superior, ambiente que exige una formación holística de los futuros profesionales, de modo que puedan insertarse de forma exitosa en un mercado altamente competitivo (Soria, Ortega y Ortega, 2020).

Nuestra línea de investigación se encuentra dentro de la enseñanza aprendizaje, la misma que investiga diversos enfoques y teorías de enseñanza y aprendizaje; los procesos de interacción entre profesor, estudiante y el contexto; así como los procesos cognitivos y motivacionales que intervienen en el aprendizaje.

La formación viene siendo el pilar del desarrollo y progreso mundial, razón por la cual cuenta con el apoyo de grandes instituciones económicas, las mismas que aseguran su desarrollo y sostenibilidad. Es así que en la Declaración de Incheón (2015) se comprometieron a brindar una educación de calidad para

mejorar los resultados de aprendizaje, fortaleciendo insumos y fiscalizando los procesos y la evaluación de los resultados. Por su parte, en el informe de Delors, (1996), se sugiere un replanteamiento del fin educativo, adaptado al contexto y realidad actual de nuestra sociedad, enfatizando dos aspectos fundamentales para la transformación del individuo y la sociedad: Saber ser, y saber convivir. Retomando así el enfoque humanista que se había perdido. La educación de calidad fomenta la imaginación, ingenio y contribuye al desarrollo de destrezas, cualidades y actitudes que nos facultan e incentivan a llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones informadas y responder a los desafíos locales y globales. Sin embargo, en este contexto, el desempeño docente aún presenta una serie de limitaciones que es necesario subsanar dada su estrecha relación con la motivación que deben sentir los discentes para construir sus aprendizajes (Martínez, Tobón y Soto, 2021).

En el ámbito latinoamericano la educación también se enfrenta a una serie de retos que aún no se han logrado asumir de forma plena, debido a diversas brechas entre lo que se espera y necesita del desempeño docente y lo que realmente se ha logrado, especialmente en el uso de metodologías y materiales didácticos que muchas veces responden a paradigmas tradicionales, que no se ajustan a las necesidades actuales (Andrade, Siguenza, Chitacapa, 2020). A ello se suma la escasa pertinencia de estrategias de comunicación y las actitudes que, en muchas ocasiones limitan el accionar pedagógico de los docentes, mermando el diseño de espacios formativos estimulantes para lograr la construcción de aprendizajes.

En nuestro plano local según el artículo 29 de la Ley General de la Educación Ley Nro. 28044 consta que la educación superior tiene como objetivo

principal fomentar la investigación, crear y difundir conocimientos, todo ello con proyección a la comunidad, asegurar el logro de competencias profesionales de alto nivel acorde a las exigencias y demandas del desarrollo social y económico del país. Tarea compleja pues para cumplir estos objetivos dependemos no sólo de los alumnos sino también del docente que sepa guiar a sus alumnos por el camino de la enseñanza aprendizaje, mantenerlos activos, atentos y motivados para así participar en forma activa de su proceso educativo.

En este sentido, es menester que también se logre un cambio de paradigmas desde la propia esencia docente. Pasando de una práctica pedagógica centrada en la enseñanza a uno que esté centrado en el aprendizaje y. Para ello, es necesario un permanente ejercicio de reflexión respecto a la forma como aprenden los estudiantes, qué necesitan, cuáles son las características de los estudiantes y el tiempo que le dedica el estudio, a fin de adecuar su accionar pedagógico hacia el uso de estrategias, dinámicas y métodos que promuevan la motivación de los aprendizajes en los estudiantes (Daza y Elías, 2016).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, el desempeño docente aún no logra llegar estándares que respondan a los diversos cambios que se han suscitado a nivel global y a las múltiples brechas que existen a nivel socioeconómico, cultural, tecnológico, entre otros factores que es necesario analizar orientadas a potenciar el proceso de aprendizaje enseñanza (González y Chirino, 2019).

En el Perú, existen brechas por cerrar a nivel de educación superior, pese a los diversos cambios y modificaciones que se han realizado en las políticas educativas y en la normatividad vigente (Ventura, 2020). Una de las más grandes

problemáticas se sitúa justamente en el desempeño docente, pues ha sido muy difícil lograr que se adapten a los nuevos esquemas de aprendizaje enseñanza, que hacen de las herramientas didácticas y tecnológicas sus principales aliados. Desde esa perspectiva, aún se requiere optimizar la práctica educativa mediante la diversificación de recursos didácticos y estrategias que se orienten a motivar el aprendizaje en los estudiantes generando espacios que propicien la ganancia de competencias profesionales atendiendo las necesidades según el mercado laboral actual (Cuenca y Urrutia, 2019).

Esta misma situación se ha detectado a nivel local, en el contexto de una universidad pública, pues se ha notado que el desempeño docente aún se encuentra en fase de adaptación a los nuevos formatos de enseñanza aprendizaje y al uso de estrategias que potencien el proceso de aprendizaje enseñanza, promoviendo la motivación para el aprendizaje en los estudiantes de terapia de lenguaje.

De continuar así, se podría afectar el proceso formativo integral de los estudiantes que, de acuerdo al Ministerio de Educación (2020) debe integrar tres aspectos medulares que se centran en el proceso formativo como tal, el desempeño de los docentes y, finalmente, la gestión y el soporte institucional, involucrando acciones orientadas a la proyección social, al vínculo con el entorno. A ello se sumaría el perjuicio en la construcción de aprendizajes inherentes a la carrera elegida y, por ende, dificultaría su proceso de inserción al mercado laboral.

De ahí la necesidad de desarrollar esta investigación, pues permitirá obtener datos e información relevante acerca de la problemática de estudio, constituyéndose en valioso referente para tomar acciones orientadas a optimizar

el desempeño de los docentes respecto al uso de estrategias, herramientas y metodologías orientadas a motivar el aprendizaje de los estudiantes de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.

A todo esto, nos surgen interrogantes como: ¿existe coherencia entre la percepción del docente y el estudiante?; ¿el desempeño docente influye efectivamente en la motivación hacia el aprendizaje?; ¿La motivación hacia el aprendizaje está determinada por factores externos?, ¿Es importante la percepción del estudiante en la evaluación del desempeño docente? De allí que la pregunta que se responderá en esta investigación es: ¿Existe relación entre la motivación para el aprendizaje y el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes de la carrera de Terapia de lenguaje de una Universidad Pública de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación de la investigación

Este estudio se justifica desde una visión teórica en la creciente investigación en los campos de las variables implicadas. Así, de acuerdo con Web of Science, se tiene que en el caso de la motivación y desempeño docente universitario se observa un incremento significativo del 39% de investigaciones desde el año 2012 hasta la actualidad, en universidades como: University of California System, State University Sitem of Florida, Universidad de Harvard, London y Toronto, convirtiendo el presente trabajo en un importante referente dentro del campo profesional. Además de considerar las tendencias actuales en educación superior como los enfoques multidisciplinarios, el uso de recursos educativos abiertos, cultura empresarial, emprendimiento e innovación, alfabetización digital, rediseño de los espacios destinados al aprendizaje, entre

otras orientadas a promover el entusiasmo en la enseñanza, empatía, calidez hacia los estudiantes, fomentando vínculo y afinidad entre todos ellos y creando ambientes de aprendizaje positivo que permitan reconocer las fortalezas de los estudiantes para promover espacios motivadores y experiencias inspiradores en las aulas de clase (Harlow, Lo, Saichaie y Sato, 2020).

Otra de las tendencias que reviste singular importancia, se enfoca en las bases teóricas que sustentarán el estudio en torno a las variables desempeño docente y motivación para el aprendizaje, constituyéndose en un valioso aporte para la literatura existente. En este sentido, se abordará la teoría de las necesidades de Maslow (Deza, 2020). Que se constituyen en requisitos básicos para alcanzar un adecuado funcionamiento del organismo y el desarrollo psicológico continuo, la integridad y el bienestar (Desmet y Fokkinga, 2020). La investigación se inscribe en la profundización del marco teórico de Herzberg (Gordon, 2021) que propugna factores asociados con el contexto en el que se desarrollan las actividades e incluye elementos como el trabajo activo, el reconocimiento a los logros, indagación, entre otros que se pueden trasladar al ámbito educativo para fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y la solución de diversos problemas que se pueden presentar en la vida real, construyendo y trascendiendo conocimientos per se.

Así mismo, se considerará también la teoría del enfoque por competencias que propugna una educación basada en una formación activa y continúa para coadyuvar a que los estudiantes logren identificar sus ámbitos de oportunidad desarrollando así capacidades y talentos. En ese sentido, esta investigación aportará luces respecto al desempeño que los docentes deben tener para atender a las necesidades de los estudiantes, promoviendo espacios

formativos que involucren a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes (Martínez, Guevara y Valles, 2016). Es por ello que los resultados obtenidos en este trabajo se constituirán en un importante beneficio para docentes y estudiantes, dado que se podrá profundizar en aspectos tan relevantes como los factores, causas y tipos de motivación relacionados con la motivación para el aprendizaje de los estudiantes, información fundamental para optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, pues, tal como señala Peinado (2020) el hecho de tener estudiantes motivados contribuye a lograr una participación más activa y la construcción de aprendizajes, basados en la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico.

En cuanto al aspecto metodológico, es pertinente el desarrollo de este trabajo investigativo, pues permitirá validar los instrumentos contextualizados a la realidad problemática, permitiendo recolectar la información de una manera confiable y con menor riesgo de sesgos que perjudiquen los resultados obtenidos en la investigación, convirtiéndose en un importante referente dentro del marco de la formación superior. Desde esta visión, los cuestionarios seleccionados, servirán como herramientas para medir las variables desempeño docente y motivación y establecer su posible relación, acorde con el marco metodológico que se ha establecido para el desarrollo de este trabajo de investigación.

Cabe señalar que el estudio ayudará a promover cambios significativos para la mejora continua docente, fomentando programas de formación que implementen mejores políticas de evaluación, permitiendo diseñar programas de acompañamiento psicopedagógico del estudiante, creando así un beneficio dual tanto para el docente como para el estudiante (López, García y Bate, 2015), más aún en el contexto de exigencia y competitividad que se vive actualmente y que

requiere de docentes en permanente actualización y con un amplio dominio de estrategias y herramientas didácticas que coadyuven a motivar a los estudiantes.

Por otra parte, enfocar las variables motivación y desempeño docente desde la perspectiva del estudiante tiene un valor significativo para resolver problemas teóricos prácticos, permitiendo resolver problemas cotidianos y a su vez otorgarle la oportunidad al estudiante de ser escuchado, en su calidad de agente educativo. Desde esta perspectiva, en esta investigación se busca profundizar en qué medida estos paradigmas o factores externos son significativos para la motivación y por ende para el éxito pedagógico universitario. En esta misma línea, Mapén (2020) destaca que el éxito de las entidades educativas superiores se vincula a la administración y gestión de calidad educativa, brindando a los estudiantes un sentido de permanencia y pertenencia, fomentado por el grado de satisfacción que encuentren en las instituciones universitarias, factor que, en este caso, será abordado a partir del desempeño docente.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

El trabajo investigativo se llevará a cabo en una Universidad pública de Lima metropolitana ubicada en el distrito del Agustino, con los alumnos de la Facultad de Tecnología médica en la especialidad de Terapia de lenguaje que cursan el segundo, tercer y cuarto año de carrera profesional.

La investigación se realizó en el periodo de junio a diciembre del 2019, la población y muestra son 62 estudiantes de dicha facultad, cuyos estudios se realizan en cinco años de formación académica teórico prácticas, cuatro años de formación académica y un último año de formación práctica en lo que se

denomina “internado”, prácticas de formación pre profesional en entidades educativas y de salud públicas o privadas.

Estudiantes entre los 20 y 25 años de edad, en su mayoría del sexo femenino de condiciones socioculturales medias, provenientes en su gran mayoría de escuelas públicas. Prima entre ellos el ímpetu propio de la juventud, en ciertas ocasiones se confunde la confianza con respeto, razón por la cual, se brinda asesoría permanentemente en las habilidades socioculturales pues nuestra carrera es asistencial y es un valor primario el respeto al paciente y sus familiares.

Entre las limitaciones que se pueden mencionar en la investigación se encuentra el rubro referido a la generalización de resultados, pues estos solo son aplicables a poblaciones con condiciones similares.

Por otro lado, la subjetividad de los estudiantes, varía según diferentes factores como el estado anímico, la variabilidad del pensamiento del estudiante y las expectativas personales que pueden estar referidas a algún tipo de reclamo o a la preocupación por la imagen que desean proyectar en sus docentes.

Otro aspecto que cabe señalar aquí es la comprensión del instrumento, puesto que cada estudiante va a tener un entendimiento muy particular respecto a las preguntas y consignas brindadas, aspectos que no siempre estarán acorde con los objetivos establecidos para la aplicación de los instrumentos. Así también, es importante referirse a la permanencia del participante en la aplicación de los instrumentos, debido a que la participación es voluntaria y ello puede generar que algunos estudiantes decidan abandonarla.

Dentro de las limitaciones también se considera que en las pesquisas teóricas se encontró una mayor cantidad de documentos e investigaciones a

nivel internacional que reflejan otras realidades, generando una visión descontextualizada de los mencionados fenómenos sociales.

Finalmente, en cuanto a los aspectos administrativos se puede mencionar las dificultades generadas durante la gestión de los permisos institucionales y el acceso a la muestra para encuestar a los estudiantes ya que los horarios y sedes en las que los alumnos recibían las clases eran diferentes dificultando el seguimiento del grupo para la evaluación respectiva.

1.4 Objetivos de la investigación

En este acápite se presentan los objetivos de investigación que guía el trabajo, tanto general como específicos (Hernández y Mendoza, 2018).

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar la relación entre la motivación externa y la percepción del estudiante sobre el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, metodología formal, comunicación, materiales, actitud ante la docencia, motivación que imparte el docente y satisfacción en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.

Determinar la relación entre la motivación por la tarea y la percepción del estudiante sobre el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, metodología formal, comunicación, materiales, actitud ante la docencia, motivación que imparte el docente y satisfacción en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.

Comparar los niveles de motivación para el aprendizaje entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Comparar los niveles de percepción sobre el desempeño docente entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Para desarrollar este apartado, se ha efectuado una extensa pesquisa en las diversas bases de datos científicas y repositorios a nivel internacional y nacional, siguiendo como criterios específicos el uso de ecuaciones de búsqueda con las variables desempeño docente y motivación para el aprendizaje, en inglés, así como en castellano. Adicionalmente, se hizo uso de operadores booleanos que permitieron delimitar el proceso de búsqueda, en función a las variables señaladas, el lugar de publicación y la antigüedad de las publicaciones que no sobrepasaran el periodo de 5 años.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Ahn, Ming y Patrick (2021) en su investigación realizada en China, sobre el desempeño docente y la motivación de estudiantes, tuvieron como objetivo probar un modelo completo de motivación docente y prácticas de apoyo a las necesidades estudiantiles para lograr su satisfacción. El estudio fue cuasiexperimental. Participaron 697 estudiantes y 35 profesores. El instrumento utilizado fue el test ML-SEM que permitió examinar el proceso de ambas variables. Se concluyó que existe un vínculo positivo entre motivación de profesores y de estudiantes, así también se encontró que existe vínculo positivo entre mediación y prácticas percibidas por los estudiantes en cuanto autonomía, competencias y aprendizajes.

Ibok (2020) en su investigación realizada en Nigeria, sobre los efectos del desempeño de los docentes en los estudiantes, planteó el objetivo de examinar la influencia de la motivación que ejercen los maestros en el desempeño de sus

estudiantes. La investigación fue cuantitativa. La muestra consideró a 200 estudiantes de Biología y el instrumento aplicado fue el cuestionario "Motivación de los maestros" (TMQ) y otro cuestionario para realizar la evaluación académica de los estudiantes. Se encontró que existe relación significativa entre las dos variables. Este trabajo se considera un aporte significativo para el estudio que aquí se presenta, pues se encuentra similitud con las dos variables que aborda, situación que permitirá contrastar los resultados que se obtengan con aquellos que se obtuvieron en esta investigación nigeriana.

Comfort (2020) realizó una investigación en Gambia, acerca de las técnicas de motivación aplicadas por el docente para mejorar el perfil académico, se estableció el objetivo de examinar las técnicas de motivación que utilizan los maestros y su impacto en el desempeño de los estudiantes. El enfoque fue cuantitativo. La muestra fue de 12 docentes y 100 estudiantes. Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario y un test. Los resultados evidenciaron que los docentes consideran a la motivación como una herramienta fundamental para lograr un mejor desempeño de los estudiantes, aunque se evidenció la necesidad de mejorar las técnicas y herramientas que emplean los maestros para optimizar el aprendizaje. Este trabajo aporta a la investigación pues se abordan los aspectos relacionados con la motivación y el desempeño docente respecto al uso de herramientas, estrategias y técnicas que promuevan la motivación en los estudiantes.

Anchundia (2019) en su investigación realizada en Ecuador, sobre desempeño docente y aprendizaje, tuvo el objetivo de desarrollar un programa formativo para docentes sobre el uso de técnicas didácticas para fortalecer los aprendizajes. El enfoque seguido fue cuantitativo, descriptivo, con diseño

transaccional no experimental. La muestra fue de 30 docentes. Los instrumentos aplicados fueron dos cuestionarios, uno para cada variable. Se concluyó que la capacitación recibida fue efectiva para los integrantes de la muestra, pues les permitió reforzar conocimientos para el uso adecuado de técnicas orientadas a motivar a los estudiantes y lograr que ellos alcancen sus aprendizajes. Este estudio contribuye al presente trabajo investigativo, pues profundiza en aspectos relacionados con la variable desempeño docente y permite evidenciar el uso de herramientas didácticas para motivar a los estudiantes y que ellos logren sus aprendizajes.

Belmonte, Pozo y Fuentes (2019) realizaron una investigación en España, sobre análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en el ámbito español. Su objetivo fue: como la motivación que los maestros ejercen en la actividad educativa contribuyen en el emprendimiento de los discentes. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo. La muestra estuvo constituida por 312 docentes de la Entidad educativa. Los instrumentos fueron las encuestas. Se concluyó que los docentes no promueven una educación acorde con las condiciones actuales y poco motivadoras ya que tiene un rol de suma relevancia para lograr un mejor desempeño en los estudiantes y mejores aprendizajes. Así también, se evidenció el trabajo monótono que realizan los docentes lo cual genera aburrimiento en los estudiantes. El aporte del trabajo se constituye en función a los variables de estudio, pues no solamente se relacionan con las variables que se trabajan en este estudio sino también con algunas de las dimensiones.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Simpe (2021) en su investigación realizada en Lima, referente a desempeño docente y motivación, tuvo el objetivo de determinar cuáles son los efectos del desempeño docente sobre la motivación. El estudio fue aplicado, explicativo, con enfoque cuantitativo, diseño preexperimental de corte longitudinal. Contaron con la participación de 14 estudiantes. El instrumento fue el cuestionario y un programa de intervención para el desempeño docente. Se encontró que existe contribución del desempeño docente en la motivación, esta investigación representa una contribución en este trabajo debido a los resultados que evidencia en las dos variables de estudio que se abordan y que son similares a las desarrolladas en esta investigación.

Draghi (2019) en su investigación llevada a cabo en Lima, sobre el liderazgo docente para promover la motivación, para determinar las diferencias en el grado de estimulación al logro necesitado en los aprendizajes cuando se adopta un liderazgo pedagógico rectificador. El encuadre fue cuantitativo, correlacional y diseño no experimental, transversal. La muestra fue de 99 estudiantes. El instrumento aplicado fue un cuestionario multifactorial y una escala de atribuciones de motivación de logro. Los resultados evidenciaron que existe diferencia significativa entre el grado de motivación al logro de los estudiantes que contaban con docentes líderes y aquellos que no contaron con este tipo de docentes. El aporte de este trabajo encuentra sus raíces en la variable motivación de logro de los estudiantes que permiten visualizar algunos aspectos centrales que también se abordarán en esta investigación.

Salas (2019) en su estudio llevado a cabo en Huacho, sobre desempeño docente y motivación estableció el objetivo de determinar la influencia del

desempeño docente sobre la motivación de estudiantes. La investigación fue descriptiva, relacional, simple. Con respecto a la muestra, se consideró a 60 estudiantes. Los instrumentos fueron dos cuestionarios, uno para cada variable de estudio. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre desempeño docente y motivación en la muestra de estudio, que permite concluir una buena asociación entre las dos variables estudiadas. El aporte de esta investigación radica en dichas variables de estudio, pues ambas también se constituyen en la esencia de esta investigación y permitirán evidenciar si existen posiciones concordantes o discordantes con los resultados que se hallen en este estudio.

Pari (2018) en su tesis realizada en Tacna, sobre desempeño docente y satisfacción, se planteó establecer la relación existente entre las dos variables de estudio. Fue una investigación cuantitativa que por su condición pertenece al modelo de estudio sustantivo o de base, el diseño es descriptivo correlacional. Las hipótesis fueron de correlación bivariado. La muestra participante fue de 110 estudiantes. Se empleó un cuestionario sobre desempeño docente y un cuestionario para medir la satisfacción profesional, en la que se demostró que existe relación significativa entre ambas variables de estudio. El aporte de este trabajo se puede visualizar tanto en el desempeño docente como en la que corresponde a la satisfacción, pues este último aporte se enfoca desde esta investigación como una de las dimensiones de estudio.

Casanova (2018) en su investigación realizada en Lima, sobre la motivación para el aprendizaje y rendimiento académico estableció el objetivo de conocer la relación entre las dos variables de estudio. La investigación fue cuantitativa, descriptiva, correlacional. La muestra consideró a 68 estudiantes de

enfermería. El instrumento utilizado para recoger la información fue el cuestionario. Se concluyó que los discentes tienen un amplio grado de motivación por el aprendizaje reflejándose en una mejor autorregulación del aprendizaje y un incremento de la implicancia cognitiva. Este trabajo aporta al estudio que aquí se realiza porque profundiza en la motivación por el aprendizaje, el cual también se acoge como una de las variables de investigación, aspecto que contribuirá en la respectiva discusión de resultados.

2.2 Bases teóricas

Tal como corresponde a todo trabajo de investigación, el desarrollo de las bases teóricas se convierte en un acápite esencial para brindar fundamento a las variables de estudio que, para este caso, están referidas al desempeño docente y su motivación para el aprendizaje, aspectos esenciales dentro de todo proceso educativo para promover la construcción de aprendizajes significativos.

2.2.1 Motivación para el aprendizaje

2.2.1.1. Teorías

En primer término, se aborda aquí la motivación para el aprendizaje, con el objeto de establecer los fundamentos teóricos que sustentan su relevancia dentro del proceso educativo y la incidencia que tiene en los estudiantes para lograr que se involucren de manera activa durante las experiencias de aprendizaje, pues, de ello dependerá que logren aprendizajes significativos que respondan a las necesidades del contexto global.

Desde esa perspectiva, cabe indicar que en las últimas décadas ha habido una serie de cambios en los enfoques y teorías educativas, con el afán de responder a las obligaciones estudiantiles promoviendo el desarrollo de competencias que les permita insertarse en un mercado laboral sumamente

variable y demandante. Para lograrlo es necesario que los discentes se encuentren motivados y dispuestos para formar parte activa de cada experiencia de aprendizaje, pues, de acuerdo con Pegalajar (2020) ello les permitirá asumir aprendizajes autónomos, con un mayor nivel de exigencia y esfuerzo personal.

En efecto, para que el proceso de enseñanza – aprendizaje se realice de manera exitosa es indispensable contar con alumnos que demuestren buena disposición por aprender, la misma que partirá de la voluntad y compromiso con este fin pedagógico. Es así que la motivación para el aprendizaje se destaca como competencia genérica y específica que deben desarrollar los estudiantes para el cumplimiento de sus metas (Proyecto Tuning 2004-2008). Por ello, Schunk (1991) sostiene que existe una concomitancia recíproca entre la motivación, el aprendizaje y la ejecución, siendo esto comprendido como causa efecto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A su vez, Moreno, Rodríguez y Rodríguez (2018) destacan que la motivación impulsa al ser humano a tomar dos decisiones importantes para el desarrollo de la vida misma, por un lado, accionar, es decir reacciono y me muevo si algo me agrada; y, por otro lado, huir, rechazar o evitar cualquier situación si esta es desagradable o no interesa.

a. Teorías de la motivación

Para profundizar en la variable motivación para el aprendizaje es necesario partir desde sus propias raíces y fundamentos teóricos, de forma que se pueda disponer de los alcances y sustentos necesarios que permitan tener un espectro más amplio y comprender su relevancia. Desde esa perspectiva, en los

siguientes párrafos se precisan algunas de las teorías que se acogen para el presente trabajo de investigación.

b. Teoría de las necesidades de Maslow

Esta teoría propuesta por Abraham Maslow en el año 1943 y propugna que toda persona se siente motivada en función en la medida que va cubriendo sus necesidades, en función a cinco niveles de necesidades: (a) fisiológicas; (b) seguridad; (c) asociación o aceptación; (d) estimación y (e) autorrealización, señalando además que esta última es la de jerarquía más alta (Deza, 2020).

En este sentido, las necesidades humanas se encontrarían clasificadas en determinados niveles o jerarquías que el ser humano busca proveer, de esta forma, cuando se logra cubrir necesidades básicas o, llamadas también de primer orden, se abastece las necesidades del siguiente nivel o de orden superior.

Cabe realizar aquí un pequeño paréntesis para mencionar que las necesidades son definidas como aquellos requisitos básicos para el funcionamiento de un organismo y que son esenciales para el crecimiento psicológico continuo, la integridad y el bienestar (Desmet y Fokkinga, 2020).

Sobre el particular, la motivación se convierte en un factor medular del proceso de aprendizaje enseñanza, siendo un elemento esencial para lograr el crecimiento integral del ser humano y, en esa línea, es menester que los docentes tomen en cuenta cuál es la realidad de sus estudiantes, necesidades y requerimientos para tomar acciones orientadas a promover su deseo de integrarse y de participar activamente en la formación de aprendizajes. En este contexto, se puede señalar que el principal objetivo de esta propuesta es la

motivación de la persona para alcanzar un estado de autorrealización (Carducci, 2020).

A tal efecto, procede aclarar que no se trata de un “todo o nada”, es decir no es necesario que las necesidades se satisfagan al 100% antes de que surja la próxima necesidad, sino que, al ir logrando la satisfacción de una necesidad se van presentando otras que demanden una satisfacción, entonces van pasando a ser las que más destacan, aseveraciones que son un llamado de atención porque ello hace referencia a la variabilidad que puede existir en una persona respecto a sus necesidades y se convierte en alerta para los docentes, quienes deben considerar que los requerimientos de los estudiantes también van variando y ello hace que el proceso educativo sea dinámico, pues se debe mantener una permanente retroalimentación con los estudiantes, de modo que se puedan conocer las variaciones y ajustar las estrategias, didácticas y metodologías al proceso formativo (McLeod, 2020).

Figura 1
Tipos de comunicación de Maslow



Fuente: Adaptado de Robbins y Judge (2009).

De esta forma, la motivación asume un papel esencial dentro de toda experiencia de aprendizaje, pues de ella depende que los estudiantes se integren

y participen de manera activa durante el acto educativo, en aras de promover la construcción de sus aprendizajes y fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades inherentes a su campo formativo.

c. Teoría de los dos factores de Herzberg

De acuerdo con Madero (2019) la teoría de Herzberg sustenta que toda persona requiere satisfacer sus necesidades, las cuales se bifurcan en dos naturalezas: La primera es la que denomina “naturaleza animal” y que impulsa al individuo a evitar cualquier tipo de daño y, para ello, se enfoca en diversas necesidades fisiológicas: como el hambre, el sueño, la sobrevivencia, el deseo, entre otras. Con respecto a la segunda naturaleza se encuentra aquella que busca la propia realización y el desarrollo psicológico atendiendo a factores como la aceptación social, la autorrealización, la formación de la familia y otras que van surgiendo. En esa línea, se señala que es importante considerarlas cuando se requiere establecer acciones para motivar a una persona, pues ellos tomarán decisiones en función a aquellas acciones que favorezcan alguna de estas dos naturalezas.

Cabe indicar que, acorde con Gordon (2021) la teoría de los factores de Herzberg, también conocida como la teoría de los factores de la motivación e higiene, son aquellos referidos a dos aspectos específicos dentro de una organización. Un primer punto es el referido a los factores de higiene, relacionados con el contexto, el lugar de la actividad y de las funciones del trabajo en sí y un segundo aspecto es el que está relacionado con los motivadores que incluyen los reconocimientos personales, trabajos atractivos, logros, responsabilidades significativas, avances, entre otros que contribuyan al desarrollo de la persona.

Desde esta perspectiva, todo docente debe estar pendiente de los motivadores de sus estudiantes, considerando que se sienten motivados cuando son reconocidos, se pone relevancia en sus avances, obtienen logros dentro del plan de estudios, estiman su esfuerzo, entre otros aspectos que contribuyen a lograr que ellos se sientan plenamente motivados para participar en las experiencias de aprendizajes de manera colaborativa y activa. Con respecto a los factores de higiene, se podrían tomar en cuenta el entorno en el cual se desarrolla la sesión, la infraestructura, el orden, el aula en la cual se despliega el acto educativo.

En suma, esta teoría es pertinente dentro del proceso educativo, pues tanto el entorno como el reconocimiento son factores que se necesitan promover dentro de la experiencia de aprendizaje, pues tienen incidencia directa en la motivación que se debe fomentar en los estudiantes. En ese sentido, dentro de las acciones que desempeña un docente es menester considerar la implementación de espacios propicios para desarrollar el acto educativo, de forma que los estudiantes se sientan cómodos, inspirados y motivados para aprender, rescatando de la teoría de Herzberg la necesidad de preparar espacios de aprendizaje que contribuyan a optimizar la experiencia de aprendizaje y el reconocimiento como una herramienta de motivación necesario para fortalecer la autoestima y la iniciativa de los estudiantes.

Por otra parte, la teoría de Herzberg es la que se tomará como referente principal, dado que en conjunto aborda aspectos intrínsecos y extrínsecos de la motivación, que se convierten en un aspecto medular dentro del proceso formativo, pues conjuga diversos factores que es necesario tomar en cuenta para

desarrollar la experiencia de aprendizaje, considerando no solo el momento pero se sino todo el contexto, tanto interno como externo de los estudiantes.

2.2.1.2. Conceptualización de motivación

Desde las raíces etimológicas, el vocablo motivación procede del latín “motus” que puede traducirse como movido. Del mismo se menciona que la procedencia de este término es “motio” traducido como movimiento. Desde esa perspectiva, la motivación se puede concebir como el empeño que un individuo pone con la finalidad de satisfacer determinadas necesidades o deseos, en los que escoge poner todo su empeño o abandonarlo (Huilcapi y Jácome, 2017).

Por otra parte, ya desde un aspecto propio de la psicología, se considera que la motivación es un proceso relacionado con el ímpetu, la dirección y la fijación de la conducta (Manjarrez et al., 2020). Mientras que Ander (2016) señaló que la motivación se puede definir como los estados y procesos que se producen internamente en la persona, impulsando y dinamizando las conductas orientándolas hacia el logro de determinadas metas u objetivos. Así también, este mismo autor señala que las diversas escuelas psicológicas resaltan la motivación como uno de los principales procesos conductuales y su relación con las diferentes maneras de intervención social, cultural y educativa, en la que también se conjugan tanto factores internos como externos para inducir al sujeto a tomar determinadas decisiones.

No se puede dejar de mencionar que todo ser humano se siente motivado en función a sus propias necesidades, tanto conscientes como inconscientes y que pueden ser de diversos niveles (Bohórquez, Pérez, Caiche y Benavides, 2020). Desde esta perspectiva y llevando el término al campo educativo, se puede señalar que la motivación que genera el docente en sus experiencias de

aprendizaje será efectiva en la medida que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes (Ligeti, Fasce y Veliz, 2020).

Estos considerandos encuentran similitud con lo señalado por Cereza (2020) quien sostiene que la motivación es un proceso que inicia, guía y mantiene determinados comportamientos orientados a la consecución de objetivos y para ello involucra una serie de procesos biológicos, sociales, emocionales y cognitivos que se convierten en actividades del comportamiento, agregando además que la motivación se convierte en una fuerza impulsora de las acciones humanas.

Al respecto, es importante mencionar a De Jesús (2020) quien refiere que la motivación en el ámbito académico, muchas veces se encuentra mermada debido a diversos factores como el estrés, las responsabilidades personales, las situaciones familiares, las ideologías personales o el nivel económico, entre otros que muchas veces provocan gran desinterés y descuido en los estudios, dejando de lado sus responsabilidades estudiantiles para priorizar todo aquello que considera su principal prioridad.

De ahí que autores como Quena (2020) señalen que la motivación, dentro de procesos de formación estudiantil, se convierta en un factor imprescindible que debe promoverse desde los espacios de la práctica pedagógica, pues ellos permitirán mejorar los resultados de aprendizaje y de rendimiento académico en los discentes.

En esta misma línea, la motivación se puede conceptualizar como la intención que tiene un docente de generar en los estudiantes la ejecución deseada y consciente de realizar una actividad. En este caso aquellas que se

suscitan dentro de las experiencias de aprendizaje y que contemplan no solo la interacción constante entre las actuaciones de los docentes y las respuestas de los estudiantes si no también los efectos producidos a partir de ello (Alemán, Navarro, Suárez, Izquierdo y Encinas, 2018).

Sin embargo, para poder explicar cada una de estas acciones y procedimientos, es necesario recurrir a las diversas teorías y modelos que existen respecto a la motivación, de modo que se pueda tener un espectro más amplio al respecto y asentar las bases adecuadas para sustentar esta variable.

En suma, son diversas las definiciones que se pueden establecer respecto a la motivación y todas ellas van a depender del enfoque y contexto desde los que se abordan y serán pertinentes en la medida que se ajusten a la realidad en la que se quiera aplicar.

En el caso de esta investigación se acogerá la definición señala por Ander (2016) quien refiere que la motivación está referida a los estados y procesos que se producen internamente en la persona, impulsando y dinamizando las conductas orientándolas hacia el logro de determinadas metas u objetivos, pues en la actualidad se sabe que el rol protagónico de la experiencia de aprendizaje es el estudiante y, en ese sentido, se requiere propiciar espacios que los lleve a sentirse motivados y ello va a involucrar un procesamiento interno que solo va a emanar de su propia esencia y lo va a reflejar de manera activa en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

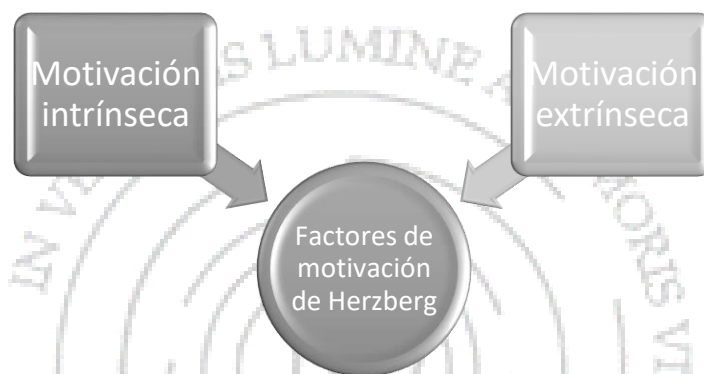
2.2.1.3. Factores de la motivación

Con respecto a los factores de la motivación, se puede mencionar lo que refiere Beltrán, Amaiquema y López, 2020 señalando que son dos. El primer factor es la motivación intrínseca asociado a todo lo que emana del interior del

ser humano y el segundo la motivación extrínseca que está influenciada por estímulos externos a la persona.

Cabe señalar que esta división toma como base la teoría de los dos factores de Herzberg ya señalado líneas arriba y que nace dentro del ámbito laboral, ya que se pretendía entender lo que cada trabajador sentía en sus respectivos puestos en niveles de satisfacción o insatisfacción.

Figura 2
Factores de la motivación de Herzberg.



Fuente: Adaptado de "Administración", Robbins y Coulter (2010).

Es necesario referirse también aquí a la motivación de logro que fue definida por Morán y Menezes (2016) como un impulso que surge en el ser humano con la finalidad de sobresalir y alcanzar sus metas, con base en un esfuerzo permanente, un incentivo que surge naturalmente en aras de realizar las acciones de una mejor forma. Así también, se precisa que este buen actuar debe emanar de la propia persona, por sí misma, no solo por temas de aprobación u obtención de una recompensa.

En esta misma línea, Ruiz y Quintana (2016) señalaron que la motivación de logro resulta del apremio que tiene una persona por alcanzar el éxito, las estimaciones que efectúa respecto a sus probabilidades de alcanzarlo y el valor

que el ser humano atribuye a la búsqueda y alcance de la meta trazada. Desde esta óptica, la motivación de logro se transfigura en el aspecto impulsor para realizar las tareas o actividades propuestas dentro de una experiencia de aprendizaje, culminándola de manera adecuada y siempre con el afán de realizarlo de la mejor manera posible, en aras de alcanzar los objetivos o metas trazados por el estudiante.

Con este fin, Márquez (2019) señala que algunos aspectos de la motivación están centrados en la habilidad que tiene una persona para realizar diversas actividades o funciones en los diferentes campos de la vida humana, haciendo todo lo posible por alcanzar los objetivos planteados de forma autónoma. Desde esa perspectiva, se hace referencia a ese motor interno que subyace en él para persistir en la búsqueda y logro de sus ideales y metas.

Al respecto, Casiello (2013) señaló que motivación del logro se refiere a al deseo que tiene el ser humano de superar las dificultades que se le presentan en la vida, buscando establecer acciones y estrategias que le permitan superar las tareas por más difíciles que sean y de la forma más rápida posible. Desde esa perspectiva, se puede inferir que el estudiante, a causa de la referida motivación de logro es capaz de asumir todo lo que esté en sus manos para poder alcanzar la meta, sueño o anhelo que tiene proyectado conseguir.

Por su lado, Sánchez (2017) señala que la motivación, comprende una serie de factores que, para efectos de esta investigación se centran en intrínsecos y extrínsecos, pues ambos conjugan de manera permanente en la experiencia de aprendizaje. Cabe recordar aquí que algunos de los postulados propios de los enfoques teóricos del constructivismo señalan que el estudiante aprende en interacción con el entorno que lo rodea, aspecto esencial para lograr

aprendizajes integrales que le permitirán reforzar la propia motivación pues el hecho de luchar por conseguir algo y conseguirlo se convierte en un factor estimulante para continuar avanzando, creciendo y alcanzado nuevas metas.

En conclusión, son diversos los tipos de motivación que se han planteado desde las diferentes teorías respecto a esta temática. Así, desde la perspectiva de Herzberg, la clasificación de la motivación se da desde dos aristas, motivación intrínseca y extrínseca, la cual se constituye en la base de esta investigación. Sin embargo, no se puede dejar de lado aspectos como la motivación de logro, propuesta que emana desde la teoría de McClelland y que propugna como el impulso que toda persona siente de alcanzar sus metas, lograr objetivos y, en términos generales, ver que sus proyecciones respecto a algo que busca o desea, aspectos que se encuentran de manera explícita dentro de los procesos de aprendizaje – enseñanza.

2.2.1.4. Tipos de motivación

De acuerdo con Morán y Menezes (2016) existen dos tipos de motivación: (a) motivación de logro y (b) motivación de resultados. Mientras que McClelland se refiere a tres tipos de motivación: (a) motivación de logro; (b) motivación de poder y (c) motivación de afiliación.

De acuerdo con Marulanda y Morales (2016) las necesidades del ser humano lo llevan a buscar los medios y mecanismos orientados a la consecución de sus metas u objetivos. Por ello, centra su teoría en tres tipos de motivación. El primero, la motivación de afiliación, que se pone de manifiesto al momento que un individuo desea interactuar con otras personas para poder integrarse con un determinado grupo social, sintiendo que puede ser parte integrante que se manifiesta cuando la persona siente el deseo de establecer contactos

interpersonales, por la necesidad de integrarse a un grupo social, a sentir que es agradable para ellos y que realmente es aceptado; Un segundo tipo es la motivación de logro, que se produce en el ser humano motivado por el impulso de lograr sus metas dejando aparte todo aquello que no le permite lograrlas. El tercer tipo es la motivación de poder que generan en la persona un sentimiento de poder y lo hacen sentir un ego bastante alto que lo hace pretender que sus propuestas e ideas sean las que predominen sobre el resto.

Figura 3
Tipos de motivación de McClelland



Fuente: Adaptado de “Entorno y motivaciones para emprender”, Marulanda y Morales (2016).

En el caso de los estudiantes su mayor expectativa estará centrada en la motivación de logro, en alcanzar sus aprendizajes y en desarrollar competencias que le permitan un mejor desenvolvimiento en el ámbito profesional para el cual se están formando, pues lo que se busca es alcanzar los aprendizajes de manera constructiva, activa y significativa.

a. Motivación para el logro

En concordancia con Michel, Steinmayr, Frienzel y Siegler (2019) la motivación de logro es un factor relevante del proceso educativo, pues es un elemento que responde a las necesidades de los estudiantes, impulsándolos para alcanzar la metas internas o externas que se proponga, diferenciando dos motivos de logro, el primero referido a la esperanza de éxito y el segundo el miedo que se puede tener ante el fracaso.

De acuerdo con Valderrama (2018) el logro consiste en alcanzar determinados niveles de excelencia o la mejora en los estándares de desempeño. En esta misma línea, Yunus, Setyosari y Utaya (2021) señala que la motivación por el logro está referida a las características que cada estudiante tienen para lograr el máximo índice de excelencia y satisfacción hacia el dominio de una determinada habilidad. Así también se señala que es elemento que influye de manera determinante en el desarrollo de habilidades dentro de un ámbito de estudio para lograr aprendizajes positivos.

Esta dimensión se asocia con el deseo que tiene la persona por sobresalir y alcanzar el éxito, llevando al ser humano a irse imponiendo cada vez objetivos más elevados. En esta línea, este tipo de personas se encuentran tan motivadas que solo buscan la excelencia y asumen responsabilidades con el afán de desarrollar siempre trabajos cada vez mejor realizados (Veytia y Cipriano, 2019).

b. Motivación de afiliación

Veytia y Cipriano (2019) señalaron que la afiliación se encuentra directamente relacionada con las relaciones interpersonales y un afán por ayudar a los demás; lo que les gusta es la popularidad y mantenerse en permanente contacto con otras personas, razón que los lleva a trabajar siempre en equipos,

no les gusta estar solos, ni los trabajos individuales. De acuerdo a Valderrama, (2018) consiste en las buenas relaciones que una persona establece con los individuos del entorno.

c. Motivación de poder

En este caso, lo que busca el individuo es satisfacer su necesidad de control e influencia hacia otras personas o grupos, buscando siempre el reconocimiento. En esa medida, lo que buscan es ser considerados importantes y adquirir status y prestigio en toda actividad que realicen (Veytia y Cipriano, 2019).

Por su parte, desde la teoría de las tres necesidades de McClelland (Valderrama, 2018) señaló que el poder está referido a lograr influencia o impacto en otros individuos, consiguiendo que realicen determinadas acciones que naturalmente no se habrían realizado si no hubiera ejercido influencia de por medio.

2.2.1.5. Características del estudiante motivado

En conformidad con Sellan (2017) es parte necesario de la labor docente el lograr que sus estudiantes se encuentren motivados, más aún en una época como la actual en la que se busca que la práctica pedagógica se centre en lograr que ellos puedan construir sus aprendizajes, intención que implica experiencias de aprendizaje dinámicas, participativas y motivadoras. Bien señala, Anijovich (2019) que se buscar espacios formativos en los que prime una constante retroalimentación, a fin de detectar cuáles son las necesidades de los estudiantes y, en esa medida establecer acciones para poder responder a ello de manera efectiva.

Al respecto, cabe añadir que, si un docente logra que sus estudiantes estén motivados, podrá darse cuenta porque evidenciará algunas de las siguientes características: estudiantes participativos, que no faltan a clases, que muestra disposición plena para la retroalimentación, expresan sus dudas, manifiestan sus ideas, trabajan de manera colaborativa, desarrollan sus actividades e incluso pueden llegar a adicionar sugerencias y propuestas que van más allá de lo solicitado. Todo ello, por supuesto, redundará en beneficio de sus aprendizajes y en el logro de competencias profesionales.

Considerando lo expuesto, se puede señalar que un estudiante motivado puede tener mayores posibilidades de ir alcanzado las competencias propias de su especialidad y aquellas que le permitan interactuar de manera pertinente en cualquier ámbito de desempeño. En ese sentido, es insoslayable promover desde los mismos espacios formativos la reflexión permanente y la participación constante, aspectos que contribuirán al desarrollo de competencias. Para que todo ello se logre es necesario que los estudiantes se encuentren debidamente motivados e impulsados a propiciar su propio autoaprendizaje, interactuando con sus pares y contribuyendo al logro de aprendizaje propios y en equipo. Desde esta perspectiva, se puede decir que los estudiantes motivados se encontrarán siempre dispuestos a contribuir de forma activa en la experiencia de aprendizaje, siendo capaces de mantener una retroalimentación constante en las diferentes fases del proceso, convirtiéndose en constructores de sus conocimientos (Benoit, 2020).

Por otro lado, la motivación va a generar en los estudiantes una percepción respecto a su propio desempeño y al deseo que tiene de seguir aprendiendo, situación que se convierte en una importante base para

autorregular sus aprendizajes y con ello los resultados que van obteniendo. Otra característica que está ligada a la autorregulación es la autogestión de los aprendizajes, pues en la medida que se sientan motivados sus criterios respecto a su capacidad de logro se incrementarán y con ello el deseo de seguir profundizando en sus aprendizajes (Robles, 2020).

Finalmente, las características de un estudiante motivado se van a ir evidenciando dentro de cada una de las experiencias de aprendizajes, partiendo desde su participación activa, hasta la forma cómo va interactuando dentro del acto educativo, pues no solo se ceñirá a lo que van trabajando en el espacio de aprendizaje sino que buscará elementos que trasciendan la sesión in situ para buscar otros espacios que le permitan afianzar y profundizar en los campos temáticos que se abordan y ello se reflejara en la construcción de aprendizajes. Así también, se notará en su capacidad de retroalimentación con los compañeros y docentes, en un afán de intercambiar y afianzar conocimientos para poder complementarlos con los nuevos aprendizajes que va adquiriendo.

2.2.1.6. Evaluación de la motivación

Un aspecto de suma relevancia es la evaluación de la motivación, pues de acuerdo a Bruno, Fernández y Stover (2020) se ha encontrado que existe vinculación con los desempeños que van desarrollando los estudiantes y, con ello, la construcción de aprendizajes que contribuyan a alcanzar las competencias profesionales inherentes al ámbito formativo.

a. Criterios para evaluar la motivación

De ahí la necesidad de ir evaluando de forma permanente en qué medida las estrategias de motivación que el docente está utilizando están funcionando, con el fin de tomar acciones que permitan fortalecer las que obtienen los

resultados esperados y potenciar aquellas que lo requieran, permitiendo optimizar la práctica educativa y, lo que es mucho más importante, si contribuyen al logro de los aprendizajes (Campos, González y Castañeda, 2019).

Desde esta perspectiva, el docente debe considerar la evaluación de estrategias de motivación para lograr que el acto educativo contribuya de manera efectiva al aprendizaje de los estudiantes, considerando además que ello debe ser de forma continua para ir haciendo los ajustes que se consideren necesarios, sin que ello signifique que se descuiden otros aspectos como el entorno en donde se lleva a cabo el acto educativo.

No puede dejar de mencionarse aquí que los cambios suscitados en los enfoques educativos, también han impactado en el ámbito evaluativo, aspecto que desde el enfoque tradicional era básicamente punitivo y basado en información memorística que no dejaba mucho espacio para la reflexión y la construcción de aprendizajes. En la actualidad, estos criterios han variado y la evaluación también se ha convertido en una herramienta que puede motivar a los estudiantes a optimizar el logro de sus aprendizajes.

Al respecto, Perrenoud (2010) establece algunos elementos que pueden facilitar este tránsito hacia la evaluación formativa. Uno de ellos, se centra en el esfuerzo conjunto que deben realizar todos los actores educativos para generar cambios que trasciendan la enseñanza como tal, hacia la generación de espacios que promuevan la formación de aprendizajes en los estudiantes, a partir de sus propios intereses y motivaciones y, en esa línea la retroalimentación es fundamental. De ahí que la evaluación, de acuerdo con Anijovich (2019) sea un eje central dentro del proceso formativo, pues permitirá detectar las necesidades de los estudiantes, orientando el camino hacia el logro de sus

aprendizajes. La evaluación formativa cumple así una doble función: guiar a los estudiantes en la construcción de aprendizajes y a los docentes innovar en formas de enseñanza, incluyendo cambios hacia una nueva visión de su práctica pedagógica.

b. Instrumentos para medir la motivación en estudiantes

Por otro lado, existen diversas propuestas respecto a instrumentos orientados a evaluar la motivación, algunos de ellos son la Escala de Motivación Situacional Académica (TAD) y el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE), los cuales permiten realizar una evaluación de la motivación con el fin de comprender cómo impacta en los estudiantes y en la trayectoria académica que van desarrollando dentro del ámbito educativo (Bruno, Fernández y Stover, 2020).

En ese sentido, el instrumento que se ha acogido para este trabajo de investigación centra sus interrogantes respecto a los factores extrínsecos e intrínsecos de la motivación, con el fin de profundizar en lo que sienten los estudiantes respecto a su propio estado de ánimo, deseos y preferencias, así como a aquellos factores del entorno que inciden en mayor o menor medida en la motivación que pueda mostrar respecto a las experiencias de clase y la construcción de sus aprendizajes.

Uno de los instrumentos más conocidos para la evaluación de la motivación en los estudiantes es el Cuestionario CEMCQ, elaborado por Tapia y Fernández en el año 2008, elaborado luego de una revisión de los principales patrones de enseñanza que aplican los docentes en la sesión de enseñanza – aprendizaje, analizando la efectividad que tiene cada uno de los patrones establecidos para fomentar la motivación de aprendizaje. Este instrumento

ayuda a evaluar cómo los estudiantes perciben los patrones de estrategias que aplican los docentes durante el acto de aprendizaje, atribuyendo el nivel de mejora percibido en función a criterios de capacidad, interés, disposición, expectativas, resiliencia y autorregulación (Tapia, 2020).

Otro instrumento que se puede mencionar aquí es el MAPE I elaborado por Tapia y Ferrer en el año 1992, el MAPE II actualizado por los mismos autores en el año 1992, el cuestionario MAPE III elaborado por Alonso, Montero y Huertas en el año 2000, siendo este último el que se va a aplicar aquí. Así también, se encuentra aquí el cuestionario MAPEX, desarrollado por Tapia et al., 2006) y AM-1, versión que fue implementada por Alonso en el año 1995 (Reyes, 2019).

2.2.2 Desempeño docente desde la perspectiva del estudiante

El desarrollo de este apartado, acerca del desempeño docente, tiene como objetivo asentar las bases teóricas que sustentan su accionar dentro del proceso educativo y la relevancia que tiene dentro de todo este engranaje la perspectiva del estudiante, como un indicador que permite detectar los elementos que realmente están contribuyendo en sus aprendizajes y aquellos que requieren perfilarse para optimizar el proceso educativo.

En ese sentido, es importante precisar que la perspectiva del estudiante es sumamente valiosa para realizar una valoración respecto al desempeño docente, entendida como el proceso sistemático que permite obtener información confiable brindada con el objeto de conocer el efecto educacional en los estudiantes (Martínez, Espinoza y Gómez, 2021).

En conformidad con Escribano (2018) los docentes son la pieza imprescindible para alcanzar la educación de calidad, de ahí que se requieran docentes que cuenten con una buena formación profesional y el afán por renovarse de manera constante para optimizar su desempeño profesional, convirtiéndose en actores clave dentro del proceso educativo.

Así también, la percepción de los estudiantes respecto a los docentes se torna en una pieza fundamental para valorar el desempeño de los docentes, pues son los destinatarios directos del servicio educativo que brindan y, el despliegue de sapiencia, preparación metodológica y didáctica, son aspectos medulares en el acto de enseñanza aprendizaje y los que permitirán desarrollar el proceso educativo con fluidez en la medida que sean correctamente aplicados (Espinoza, 2019).

Dentro de este contexto, Mendoza, Salazar y Muñoz (2020) señalaron que el desempeño profesional del docente se constituye en una herramienta que contribuye a lograr una formación integral de los estudiantes y al desarrollo de competencias que contribuyen a lograr una formación integral capaz de propiciar la construcción de aprendizajes significativos, autónomos y relevantes que otorgue protagonismo al estudiante.

Es propicio recordar, que la labor docente dentro de la esfera universitaria se constituye en una fortaleza para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes, siempre y cuando su desempeño cumpla con un perfil profesional acorde con la especialidad que desarrolla dentro de la carrera profesional en la que se desenvuelve, considerando también los factores psicológico y emocionales, pues también son necesarios para lograr que su desempeño no se

vea mermado por situaciones externas o internas que pudieran perjudicar el logro del objetivo establecido para la experiencia de aprendizaje (Soria y Ortega, 2021).

Al respecto, hay que anotar que los estudiantes son la principal fuente de información respecto al desempeño docente y su opinión se convierte, entre otros, una herramienta valiosa para evaluar este accionar, contribuyendo con ello a conocer cuáles son los aspectos de la práctica pedagógica que están impactando de manera positiva y aquellos que es necesario ir perfilando o modificando para optimizar la experiencia educativa y elevar los estándares de calidad profesional que se requiere para lograr que los estudiantes alcancen sus aprendizajes (Díaz y Valle, 2020).

Estos considerandos se hacen mucho relevantes en el contexto actual en el que se manifiesta la necesidad de mejorar el perfil de los docentes universitarios, enmarcados muchas veces en la educación tradicional que, por sí sola, ya no responde a las exigencias del mundo actual, situación que exige una variación en el uso de estrategias y conocimientos que permitan motivar a los estudiantes, propiciando espacios de reflexión, de análisis, de razonamiento y otras competencias que permitan a los estudiantes alcanzar aprendizajes significativos y acordes a su ámbito formativo (Llanos y Perales, 2020).

En suma, se tiene que la percepción de los estudiantes respecto al desempeño docente es un un factor primordial en el ámbito educativo, convirtiéndose en una herramienta que la efectividad y pertinencia acorde a sus necesidades formativas o si es necesario mejorar ciertos aspectos de la práctica

pedagógica para fomentar la construcción de aprendizajes y el fomento del pensamiento crítico.

2.2.2.1 Aproximación conceptual del desempeño docente universitario

El término desempeño docente puede definirse como las acciones que realiza un individuo como respuesta de la responsabilidad asignada y que se medirá con base en su ejecución o también como la actuación de un docente en función a las competencias pedagógicas que reúne para guiar, orientar y evaluar el proceso educativo de los estudiantes, que exige contar con el dominio de funciones y competencias para ejercer su función (Martínez, Guevara y Valle, 2016).

Por su parte, Rodríguez, Rodríguez y Fuerte (2021) menciona que el desempeño docente es el acto resultante de la ejecución del proceso de enseñanza que consiste en la activación de diversas habilidades y recursos educativos tanto profesionales como intelectuales que se enfocan a lograr metas de aprendizaje. Así también se señala que este desempeño se puede evaluar en función a diversos dominios disciplinares, didácticos, de gestión de las experiencias de aprendizaje, de motivación, autoeficacia y responsabilidad.

En el ámbito universitario los docentes son considerados actores claves para el logro de la calidad educativa dado que su desempeño trasciende la práctica pedagógica en el aula, agregándose aquellas que están vinculadas a la investigación, a las actividades de extensión y de gestión que contribuyan a enriquecer el ejercicio profesional en bien de los estudiantes y de la sociedad (Walker, 2020).

Por otra parte, Rueda (2009, citado en Soria et al., 2020). señala que el desempeño docente se encuentra referido a las capacidades que tienen para

poder afrontar situaciones complejas, con el apoyo de una serie de recursos psicosociales, actitudes y destrezas en un entorno específico y apoyado por herramientas socioculturales y físicas.

Reyes (2020) va mucho más allá cuando señala que todo docente universitario debe reunir una serie de competencias que conlleven a un desempeño acorde a las exigencias actuales, dejando de lado criterios obsoletos que necesitan ser replanteados para pasar a manejar sus saberes (competencias científicas) hacia el saber ser (competencias personales), saber hacer (competencias técnicas y metodológicas) y saber estar (competencias participativas y sociales). Todo ello, sobre las bases de los pilares de la educación propuestos por Jacques Delors en el año 1996.

En ese sentido, se puede señalar que el desempeño docente requiere de diversos elementos y características que permitan su adecuado despliegue, tanto a nivel de herramientas, recursos, estrategias y mecanismos diversos que coadyuven a una óptima experiencia de aprendizaje, como también a nivel personal y profesional, pues no solo es necesario que reúna una perfil desde el punto de vista académico sino también en cuanto a sus actitudes, valores y habilidades blandas que le permitan interrelacionarse con los estudiantes y propiciar un ambiente de continua retroalimentación.

2.2.2.2 Desempeño docente y calidad educativa

El desempeño docente es un factor del proceso educativo que se encuentra directamente ligado al logro de estándares de calidad y, en esa línea, es de suma necesidad que exista un proceso de evaluación y retroalimentación que permita a los docentes meditar por encima de su destreza pedagógica, de

modo que esta se mantenga en un proceso de mejora continua para alcanzar los objetivos educacionales y aportar a la formación de profesionales acordes con las demandas de un mercado laboral siempre más demandante y competitivo (Suárez *et al.*, 2021).

Acorde con Belgrave, Requeiro y Urosa (2020) este proceso incide también en el proceso de actualización docente, pues esta es una tarea compleja que requiere la autorregulación y el desarrollo de habilidades de metacognición que implican el monitoreo permanente de su actuación profesional, buscando de forma consciente las actividades educativas que permitan potenciar sus habilidades y las puedan llevar a la práctica.

En esa línea, la formación permanente de los docentes se convierte en un requisito indispensable para la universidad y la comunidad educativa en general, pero sobre todo para él mismo, pues es necesario que un profesional se mantenga activo, ansioso de seguir aprendiendo, creciendo desde la visión académica, profesional y, sobre todo, personal, pues si bien es cierto el bagaje cultural y profesional que tiene es insoslayable para desarrollar experiencias de aprendizaje gratificantes y productivas, sus características individuales así como las actitudinales son el camino para que todo llegue de manera articulada y coherente a los estudiantes (Cipagauta, 2020).

2.2.2.3 Competencia del docente universitario y modelos de desempeño

De acuerdo con Valcazar (2020) el desempeño docente incluye funciones, actividades y tareas sustentadas en los saberes adquiridos durante la fase de formación académica y en los modelos o teorías que sustentan la planificación, la evaluación y la ejecución de la práctica pedagógica, de modo

que se puedan desarrollar las competencias inherentes al perfil que se busca lograr en los futuros profesionales.

De ahí que, actualmente, se busque y se propugne el modelo por competencias que es el que va a guiar el accionar y desempeño docente, para movilizar en los estudiantes conocimientos, actitudes y procedimientos que les permita dar solución ante determinadas problemáticas o situaciones que se presentan en la vida real (Jara, 2020).

Al respecto Pérez (2018) señaló que el enfoque por competencias emerge por la necesidad de brindar respuesta a los desafíos que presenta la sociedad global, sumamente variable y en constante transformación, situación que ha exigido dejar de lado modelos tradicionales de enseñanza, basadas en aprendizajes memorísticos que ya no responden al contexto actual, para pasar a uno que contribuya a formar estudiantes capacidad de construir aprendizajes significativos que coadyuven a una inserción laboral exitosa.

Por su parte, Cueto, Piñera y Bonilla (2020) señaló que enfoque basado en competencias está articulado con los criterios del pensamiento complejo y el enfoque sociocultural, el cual propugna que los factores mente y aprendizaje se construyen socialmente y, desde esa perspectiva, es necesario propiciar la interacción entre las personas, considerando la influencia que ejerce el medio en el cual se desenvuelven.

De esta forma, los sistemas educativos universitarios a nivel mundial se han visto expuestos a una multiplicidad de presiones y exigencias que han hecho necesario tomar acciones para elevar la calidad del servicio que brindan y, en ese contexto este requerimiento se ha convertido en una prioridad de corte estratégico, trayendo consigo una reestructuración de programas, perfiles,

modificaciones a nivel curricular y pedagógico, entre otras acciones orientadas a asumir una nueva forma de propiciar los aprendizajes que requieren de docentes preparados para asumir el reto (Flores, Castelán y Zamora, 2021).

En esa medida, el entorno universitario se ha visto obligado a variar de manera paulatina el proceso formativo, generando espacios orientados a estimular la participación activa de los estudiantes, de forma individual y en equipo. En ese contexto, los docentes asumen un rol de gran envergadura y ponen en práctica su vocación de servicio, pues, es desde las aulas donde se van construyendo los aprendizajes, pero para lograrlo se requiere de estrategias que motiven y estimulen la participación constante, construyendo experiencias educativas gratas y significativas.

De ahí que Martínez, Esparza y Gómez (2021) señale que este enfoque propugna una formación basada en experiencias de aprendizaje activas y en esa medida es necesario aplicar metodologías didácticas orientadas a promover la participación de los estudiantes, sobre una base socioformativa e involucrando la capacidad de articular lo que se sabe con lo que se es o, dicho de otro modo, saber hacer, actuar y ser, como un ser humano íntegro, comprometido y ético. Más aún, conforme con Quintal y Bolaños (2021) este tipo de formación que brinden los docentes, como líderes, debe lograr no solo que los estudiantes construyan y se apropien de los aprendizajes, sino que los utilicen para hacer frente a los retos que surjan en su vida personal y profesional, orientándose así hacia el logro de resultados.

Figura 4
Modelo de desempeño docente por competencias



Fuente: Adaptado de “Entorno y motivaciones para emprender”, Marulanda y Morales (2016).

2.2.2.4 Evaluación del desempeño docente universitario

La evaluación es un proceso que durante años ha sido controversial debido a la sensación que ha generado en los docentes y el carácter punitivo que se le atribuyó en otra época. Sin embargo, en las últimas décadas el proceso educativo en general ha sufrido una serie de transformaciones que han hecho variar esta visión, virando el enfoque de evaluación hacia un horizonte que fomente y promueva el perfeccionamiento del desempeño docente (Trujillo, 2020).

Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en una forma de valorar el trabajo docente y, de acuerdo con Flores, Castelán y Zamora, (2021). existen cuatro modelos. El primero se encuentra basado en la opinión de los discentes que permite obtener datos y hallazgos, que resultan de suma utilidad

para potenciar el desempeño docente. El segundo es la evaluación entre pares que consiste en la intervención de un colega que labore en la misma institución o fuera de ella y que se desempeña o es especialista en el mismo campo profesional. El tercero es la autoevaluación que el mismo docente realiza sobre su práctica pedagógica con el afán de mejorar el nivel de desempeño y el cuarto es el modelo de evaluación por medio del portafolio, el cual es el menos utilizado debido a la dificultad que implica su elaboración.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que la evaluación del desempeño docente es una actividad relevante en todo ámbito educativo, pues es el medio que permitirá retroalimentar con ellos para mejorar la práctica pedagógica, en aras de ir construyendo espacios formativos acordes a los requerimientos de los estudiantes y a fortalecer la construcción de aprendizajes. Ahora, para ello, también se requiere que la emisión de juicios valorativo se desarrolle en función a algunos aspectos específicos como el dominio de los saberes y el aprendizaje de los estudiantes (Ruiz, 2021).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que para lograr un verdadero servicio de calidad no se debe centrar todo solo en el desempeño docente desde la evaluación que se realiza, es requerido también que exista un acompañamiento por parte de la institución en la que se labora, a fin de aunar esfuerzos orientados a lograr la mejora en la calidad educativa. De ahí que el acompañamiento a los docentes se convierta en una valiosa herramienta para reforzar las competencias pedagógicas (Chávez y Oseda, 2020).

Desde esta perspectiva, se podría hablar de un trabajo en conjunto que posteriormente se reflejará en los resultados obtenidos en la evaluación del

desempeño docente. En esa línea, debe realizarse un trabajo conjunto que permita potenciar las competencias docentes, mediante el acompañamiento y guía de un especialista en el área que se está evaluando, de modo que el docente pueda tener herramientas que le permitan ir mejorando su práctica y, por ende, obtener resultados mucho más satisfactorios en las experiencias de aprendizaje.

a. Evaluación externa

La valoración del desempeño docente se realiza para establecer el nivel de habilidades pedagógicas de los docentes respecto a determinados referentes o estándares establecidos de forma previa. Esta actividad es desarrollada por especialistas en cada área formativa y se despliega con la finalidad de ir alcanzando los objetivos establecidos y lograr la mejora continua dentro del servicio educativo que se brinda y establecer si se está logrando el proceso previsto en la formación de los estudiantes, convirtiéndose en un factor clave dentro del proceso educativo (Unir, 2020).

En consonancia con lo anteriormente señalado, se encuentra que la evaluación externa es un proceso necesario para fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes y, con ello optimizar su desempeño durante las sesiones de aprendizaje enseñanza, considerando estos espacios como una oportunidad para crecer y mantenerse en constante actualización, más aún por el contexto que se vive actualmente y que demanda nuevos saberes y conocimientos para desarrollar sesiones innovadoras, creativas y basadas en el uso de las TIC.

Con respecto a los indicadores que se toman en consideración para la evaluación a docentes universitarios, se han encontrado diversos criterios.

Desde esa perspectiva, en un estudio realizado por Jiménez y San Martín (2019) se encontró que los indicadores utilizados corresponden a la utilidad de las técnicas aplicadas por los maestros durante el proceso educativo, otro indicador corresponde a los beneficios que se perciben con referencia a las tutorías realizadas, otro aspecto relevante es la utilización de herramientas innovadoras y la utilidad de los programas aplicados de acuerdo al objetivo de la sesión. Así también se consideró la evaluación continua, las técnicas aplicadas para ir controlando los aprendizajes, las herramientas que utiliza habitualmente en la experiencia de aprendizaje y finalmente, los beneficios y reconocimientos percibidos por docentes y estudiantes.

En otra investigación realizada por Acosta, Jiménez y Guillermo (2019). se halló que la evaluación docente se encuentra estrechamente ligada a indicadores técnicos, políticos y académicos, aunque se encuentran ciertas barreras debido a la multiplicidad de funciones que realizan los docentes y que muchas veces es complicado enmarcar en un solo rubro. Sin embargo, también se encontró que algunos de los factores que se deben tomar en cuenta durante el proceso de evaluación son el número de estudiantes, la cantidad de aulas asignadas, nivel o modalidad del curso, así como las características inherentes al programa de estudio.

b. Evaluación desde la visión del estudiante

Como ya se ha señalado uno de los métodos de evaluación más utilizados es la que realizan los estudiantes, pues se considera que este enfoque permite obtener información relevante respecto al proceso de enseñanza aprendizaje y del logro de los objetivos académicos, a partir del ejercicio docente, de forma

que se puedan tomar decisiones de manera más efectiva y, con ello, elevar los estándares de la calidad educativa (Seivane y Brenlla, 2021).

En las últimas décadas estos criterios han cobrado mayor interés, pues los estudiantes son el eje central de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y, en esa medida, su perspectiva es la que brindará mayores referencias para conocer su sentir sobre las experiencias de aprendizaje que ellos están construyendo con la guía de sus docentes. De esta forma recoger sus opiniones podrán beneficiar tanto a docentes como estudiantes, potenciando el proceso educativo y contribuyendo a la construcción de aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido, la evaluación por parte de los estudiantes, práctica que se ha extendido cada vez con mayor fuerza en el ámbito universitario mediante encuestas de opinión, es un valioso instrumento para saber la percepción que tienen respecto al desempeño docente, convirtiéndose un referente de primera mano para saber si se está desarrollando una práctica acorde al contexto y en función a las necesidades formativas de los estudiantes.

De acuerdo a uno de los procedimientos que permiten a los docentes conocer cómo están realizando su práctica pedagógica y si están logrando un buen desempeño docente, radica en la percepción de los estudiantes, pues ello permite aportar información valiosa para que los docentes asuman proceso de reflexión que los ayude a evaluar su rol y determinar si la metodología empleada está acorde a la consecución de los fines académicos. En esta línea, la opinión de los estudiantes se puede recoger de diversas maneras, siendo algunas de las más utilizadas actualmente la retroalimentación y las encuestas de satisfacción (Ruiz y Quesada, 2020).

c. Instrumentos para medir el desempeño docente

Uno de los instrumentos para evaluar el desempeño docente es el Tsang-Hester Observation Rubric (THOR) que cuenta con tres dimensiones: evaluación de los aprendizajes, con 5 ítem); manejo de la clase, con 5 ítem y conducción de la enseñanza, con 9 ítem (Contreras, 2013).

Tal como señalan Cerón, Cossio y Pezoa (2020). las competencias docentes se encuentran asociadas a una multiplicidad de situaciones pedagógicas que tienen vinculación a la enseñanza, a su papel como mediadores del aprendizaje, de la evaluación, entre otros aspectos relevantes para que los estudiantes logren construir los aprendizajes. De ahí que propusieran un instrumento construido a partir de diversas teorías, acordes al modelo educativo actual y el impacto que tiene el proceso educativo con base en cinco dimensiones: valoración formativa ligada a la calificación, valoración formativa proactiva, valoración formativa interactiva, valoración formativa metacognitiva, valoración formativa retroactiva, valoración formativa ajustada que agrupan en total 21 ítem.

d. Instrumentos para evaluar la percepción sobre el desempeño docente

Uno de los instrumentos que se utilizan para recolectar los datos referentes a la percepción del desempeño docente es el que elaboró Estrada en el año 2019, el cual busca evaluar el desempeño de docentes universitarios bajo la percepción de los estudiantes, con base en 8 dimensiones: responsabilidad formal, metodología, comunicación, materiales, actitud, evaluación, motivación y satisfacción.

Por su parte, Romero en el año 2014 también llevó a cabo una adaptación del cuestionario CEDUCH, el cual también ha sido aplicado en el contexto

peruano y que consta de 30 ítem divididos en cinco dimensiones: responsabilidad, metodología, comunicación, materiales, actitud, evaluación, motivación con 4 ítem y satisfacción con 4 ítem. Forma de calificación: se medirán a través de los siguientes baremos muy mal: 1 punto, mal: 2 puntos, moderado: 3 puntos, bien: 4 puntos y muy bien: 5 puntos.

2.4 Hipótesis

Las hipótesis de estudio que permitirán establecer las posibles correlaciones entre variables y subvariables, así como las comparaciones respectivas, son una general y dieciocho específicas, tal como como se puede visualizar a continuación.

2.4.1 Hipótesis General

Existe relación positiva y significativa entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.

2.4.2 Hipótesis específicas

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a metodología, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la comunicación,

desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a los materiales, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la Actitud ante la docencia, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a evaluación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la motivación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la satisfacción del estudiante, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, desde la

percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a metodología, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a comunicación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a los materiales, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la actitud ante la docencia, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la Evaluación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

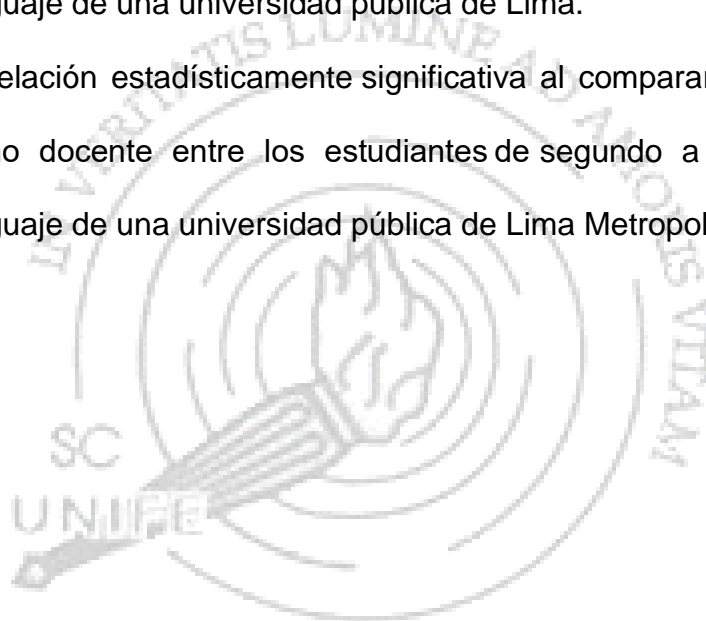
Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la motivación, desde la percepción

de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la satisfacción del estudiante, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.

Existe relación estadísticamente significativa al comparar los niveles de motivación para el aprendizaje entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.

Existe relación estadísticamente significativa al comparar la Percepción del desempeño docente entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.



CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación

El enfoque que seguirá esta investigación es cuantitativo, el cual se sustenta en el paradigma positivista. En ese sentido, es necesario precisar que, de acuerdo a Gurdían (2007) el positivismo considera que un trabajo científico es el que se basa en los pilares de las teorías lógico-matemáticas y que requiere de la verificación empírica, centrándose en la deducción, verificación y en la enumeración. De ahí que el enfoque cuantitativo busque arribar a resultados mediante el uso de procesos estadísticos y numéricos que contribuyan a comprobar los supuestos establecidos y que, para este caso, están constituidos por las hipótesis de investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

3.1.1 Nivel de la investigación

El nivel del estudio será descriptivo, ya que se orienta a reseñar cómo se manifiestan cada una de las variables de estudio, dentro del ámbito de una universidad pública. Del mismo modo, mediante la elaboración de este trabajo investigativo se busca aportar a lograr una interpretación de las características más resaltantes respecto a las variables desempeño docente y motivación para el aprendizaje, con el objeto de contextualizarlas a los criterios inherentes a este nivel de investigación (Hernández y Mendoza, 2018).

3.1.2. Tipo de investigación

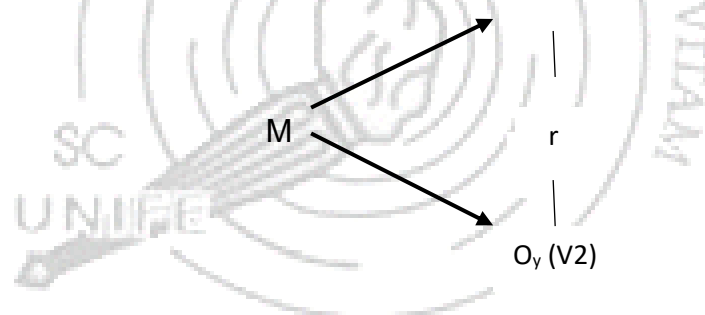
La investigación es de tipo básica pues lo que se desea es profundizar y ampliar el conocimiento respecto a las variables de estudio que aquí se abordan, buscando solucionar una cuestión teórica comunicada en las preguntas de investigación en un determinado contexto de la realidad de modo que se puedan

analizar los resultados en función a ella y enriquecer la literatura de manera sustentada y coherente (Carrasco, 2006).

3.1.3. Diseño de la investigación

El diseño será correlacional comparativo. Correlacional porque evalúa la relación entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular. Estos estudios valoran el grado de relación entre estas dos o más variables (cuantificación de relaciones). Es decir, miden cada variable potencialmente relacionada y luego miden y analizan la correlación. Dichas correlaciones se muestran en las conjeturas probadas (Hernández, Fernández & Baptista, 2018).

En el siguiente esquema se puede visualizar de forma gráfica la forma como se relacionan las variables sujetas a estudio:



Denotación

M = Muestra de esta investigación

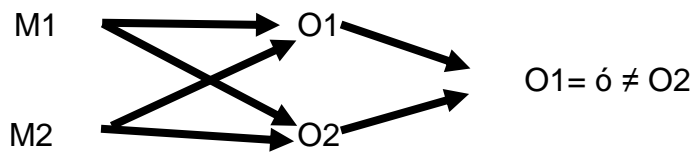
Ox = Variable 1: Desempeño docente

Oy = Variable 2: Motivación para el aprendizaje en estudiantes

R = Relación entre variables.

Así mismo es comparativo, de acuerdo a Sánchez y Reyes (2015) busca recoger información relevante en varias muestras respecto a un fenómeno de estudio determinado; en este caso desempeño docente y medición para el

aprendizaje. El diseño de este nivel de investigación es el que se visualiza a continuación:



Denotación

M1, M2.....representarán cada una de las muestras

O1, O2, representan la información recolectada de cada una de las muestras.

3.2 Participantes

3.2.1. Población

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) la población es el conjunto de individuos o casos que tienen características en común. Desde esa perspectiva, la población que se ha considerado para efectos de esta investigación está constituida por 62 estudiantes de Tecnología Médica, especialidad de Terapia de Lenguaje de una Universidad Pública de Lima.

a. Criterios de inclusión

Ser estudiante activo de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Aceptar participar del estudio.

b. Criterios de exclusión

Aquellos estudiantes de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima que se encuentran de licencia o en suspensión. Los que manifiesten su abstención de participar de la investigación.

3.2.2 Muestra poblacional

Por su parte, Fernández et al. (2014), señalan que la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Sin embargo, para el presente estudio se ha considerado pertinente incorporar a toda la población, es decir los 60 estudiantes de Tecnología Médica, especialidad de Terapia de Lenguaje de una Universidad Pública de Lima.

El muestreo considerado para esta investigación es el no probabilístico, es decir que todos los integrantes de la población tienen la misma posibilidad de participar y es por conveniencia dado que ha sido elegida a criterio de la investigadora, con el afán de reflejar de manera más precisa y fiable los resultados de investigación. Tal como lo demuestra la tabla número 4.

Tabla 1
Muestra poblacional

Válido	Año	Frecuencia	Porcentaje
	Segundo	13	21%
	Tercero	27	43.5%
	Cuarto	22	35.5%
	Total	62	100%

Fuente: Autoría propia

3.3 Variables de la investigación

3.3.1 Definiciones para la Motivación para el Aprendizaje

a. Definición Conceptual

Estados y procesos que se producen internamente en la persona, impulsando y dinamizando las conductas orientándolas hacia el logro de determinadas metas u objetivos (Ander, 2016).

b. Definición Operacional

Estados y procesos que se producen internamente en los estudiantes de la especialidad de terapia del lenguaje de una universidad pública, impulsando y

dinamizando las conductas orientándolas hacia el logro de determinadas metas u objetivos, con base en tres dimensiones: motivación extrínseca, motivación intrínseca y ansiedad facilitadora del rendimiento, las cuales serán medidas a través del cuestionario MAPE 3 (Jesús Alonso Tapia, Ignacio Montero, Juan Antonio Huertas, 2000).

3.3.2. Definiciones para la Percepción del estudiante sobre el desempeño docente

a. Definición Conceptual

Proceso sistemático que permite obtener información confiable brindada con el objeto de conocer el efecto educacional en los estudiantes (Martínez *et al.*, 2021).

b. Definición operacional

Proceso sistemático que permite obtener información confiable brindada con el objeto de conocer el efecto educacional en los estudiantes de terapia del lenguaje con base en ocho dimensiones: responsabilidad, metodología, comunicación, materiales, actitud, evaluación, motivación y satisfacción, que serán medidos a través del Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente (Romero, 2014).

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica será la encuesta que permite recoger información brindada en forma verbal o por escrito a través de cuestionarios estructurados y utiliza muestras de la población a estudiar. (Alvira, 2011). En esa línea, los instrumentos serán dos cuestionarios para ambas variables de estudio, herramienta que permitirá presentar a los estudiantes una serie de preguntas,

organizadas de manera coherente, precisa y objetiva (Hernández y Mendoza, 2018).

3.4.1 Para la motivación para el aprendizaje

Se aplicó el instrumento “Cuestionario MAPE 3” cuya ficha técnica es:

Instrumento 1.

Datos Generales	Motivación en estudiantes
Título	Cuestionario sobre motivación
Autor	Jesús Alonso Tapia, Ignacio Montero, Juan Antonio Huertas
Año	2000
Objetivo	Describir el nivel de motivación de los estudiantes.
Lugar de Aplicación	Facultad de Tecnología Médica UNFV Distrito del Agustino.
Administración	Individual
Estructura	La escala consta de 124 preguntas
Duración de la Aplicación	35 minutos

Fuente: Autoría propia

Descripción del instrumento: El instrumento consta de 124 preguntas las que deben ser contestadas marcando una de las dos alternativas presentadas: “Si” o “No”.

Se agrupan en 3 dimensiones, las que incluyen 7 escalas:

1. Motivación Extrínseca: la misma que agrupa tres escalas: Miedo al fracaso (MFR consta de 17 ítems) Deseo de éxito y su reconocimiento (DER consta de 26 ítems) y Motivación externa (MEX consta de 13 ítems)
2. Motivación por la tarea: que agrupa a su vez tres escalas: Motivación por el aprendizaje (MAP consta de 21 ítems), Disposición al esfuerzo (DES consta de 9 ítems) y Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo (DRT consta de 13 ítems).

3. Ansiedad Facilitadora del rendimiento (AFR consta de 14 ítems). Cabe resaltar que para esta investigación no se considera esta área.

Validez: En cuanto a la validez, el autor ha realizado dos estudios, primero para determinar la validez convergente y discriminante de las escalas y el segundo, publicado por Alonso Tapia en 1999, que amplía la información sobre la validez del mismo constructo. En su primera aproximación a la determinación de la validez convergente y discriminante se analizó la relación existente entre las distintas variables evaluadas mediante cada una de las escalas del cuestionario. Para ello se hallaron las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las mismas por los sujetos de la muestra.

Baremos: muy bajo 42-75, medio 110-143, alto 144-177 y muy alto 178-210.

Confiabilidad: se realizó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, a fin de establecer el nivel de aplicabilidad del instrumento.

3.4.2. Para la percepción del estudiante sobre el desempeño docente

Para evaluar la percepción del estudiante sobre el desempeño docente se utilizó el “Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente”, cuya ficha técnica es:

Instrumento 2.

Datos Generales	Denominación CEDUCH 2014.
Título	Cuestionario sobre Desempeño Docente
Autor	Tonys Romero Díaz
Año	2014
Objetivo	Describir la percepción del desempeño docente.
Lugar de Aplicación	Facultad de Tecnología Médica UNFV Distrito del Agustino.
Administración	Individual – grupal
Estructura	La escala consta de 30 preguntas distribuido en ocho dimensiones

Fuente: Autoría propia

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO:

Objetivo: determinar el nivel de la variable desempeño docente en estudiantes de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.

Estructura: El instrumento cuenta con 30 preguntas, distribuido en ocho dimensiones:

Responsabilidad Formal (consta de 3 ítems), Metodología (consta de 4 ítems), Comunicación (consta de 4 ítems), Materiales (consta de 3 ítems), Actitud ante la Docencia (consta de 3 ítems), Evaluación (consta de 5 ítems), Motivación (consta de 4 ítems) y Satisfacción del estudiante (consta de 4 ítems)

Tipo de Ítem: nominal

Aplicación: individual o grupal

Baremos: muy mal: 1 punto, mal: 2 puntos, moderado: 3 puntos, bien: 4 puntos y muy bien: 5 puntos.

Validez: la validez se llevó a cabo mediante el criterio de jueces expertos, quienes revisaron exhaustivamente el instrumento concordando en su aplicabilidad.

Confiabilidad: la confiabilidad se llevó a cabo mediante una prueba piloto, con la participación de 30 individuos, obteniendo un Alfa de Cronbach de .96 encontrando que es altamente confiable para su respectiva aplicación.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El análisis de datos se realizará mediante el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 25, con el fin de elaborar las estadísticas descriptivas e inferenciales.

a. Estadística Descriptiva

La estadística descriptiva, es aquella que sugiere como abreviar de manera clara y simple, los datos de una encuesta en forma de cuadros, tablas, gráficos o figuras (Fernández et al., 2014). Para realizarlas se utilizarán las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las respectivas medidas de dispersión (desviación estándar, varianza).

b. Estadística Inferencial

La estadística inferencial, por su parte, es una técnica de obtención de generalizaciones o decisiones tomadas en base a información parcial o incompleta, obtenida mediante técnicas descriptivas (Hernández y Mendoza, 2018).

— Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnoff (KS)

Esta prueba evalúa la normalidad mediante el cálculo de la correlación entre los datos y la puntuación normal de los datos. Es decir, si el valor “p” de esta prueba es menor que el nivel de significación elegido, puede rechazar la hipótesis nula y concluir que se trata de una población anómala (Sánchez y Reyes, 2015). Es una prueba que adapta la forma de los datos y verifica si dos muestras diferentes siguen la misma distribución. Se trabaja con las funciones de distribución acumulativa de dos muestras, $F_1(x)$ y $F_2(x)$:

$$KS = \max_x |F_1(x) - F_2(x)|$$

Denotación

Max= Hallar la diferencia mayor o máxima de ambas distribuciones

$F_1(X)$ = Función de distribución muestral

$F_2(X)$ = Función teórica correspondiente a la población

De acuerdo con el libro de Hernández, Fernández y Baptista, (2014) la relevancia de esta fórmula es el signo (-). Buscamos diferencias verticales en distribuciones. Por lo tanto, retomemos dos funciones acumuladas.

— Pruebas paramétricas

La estadística paramétrica, como parte de la inferencia estadística, estima determinados parámetros de cierta población de datos. La estimación, como casi siempre en estadística, se realiza sobre una muestra estadística. La estadística paramétrica por lo general basa sus cálculos presumiendo que la distribución de la variable a aprender es conocida. En este aspecto, para mejor comprensión, es necesario conocer previamente los siguientes términos: muestra estadística, estadístico, inferencia estadística y distribución de probabilidad. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por otro lado, referirnos a la distribución normal, es aplicada sobre la mayor parte de fenómenos aleatorios. Se estima que, varios fenómenos tienden a actuar como una habitual una vez que lo repetimos un número bastante enorme de veces. Ver teorema central del límite. (López, 2109)

Además, tenemos la posibilidad de detectar distribuciones tales como la Chi-cuadrado ejecutada por Pearson, siendo una repartición que representa cambiantes aleatorios cuyos valores son estrictamente positivos. Como ejemplo, se usa para evidenciar la composición de la varianza (que continuamente es positiva) de cierta variable aleatoria.

Para la Correlación se empleó la prueba de coeficiente de Correlación de Pearson y la prueba corregida de Liliefors

3.5.1 Coeficiente de Correlación de Pearson

El coeficiente de correlación de Pearson, diseñado para cambiantes cuantitativas (escala mínima de intervalo), es un índice que mide el nivel de variación entre diversas cambiantes en relación linealmente. Adviértase que mencionamos "cambiantes en relación lineal". De acuerdo con "voces calificadas" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 204). Esto quiere decir que puede haber cambiantes superiores en relación, sin embargo, no de manera lineal, en este caso no proceder a aplicarse la correlación de Pearson. Por ejemplo, la interacción entre la ansiedad y el rendimiento tiene forma de U invertida; por igual, si relacionamos población y tiempo la interacción va a ser de manera exponencial. En dichos casos (y en otros muchos) no es correcto usar la correlación de Pearson. Insistimos en este punto, que parece olvidarse con cierta frecuencia.

El coeficiente de correlación de Pearson según, Vara (2015) es un índice de simple ejecución, por igual, de simple interpretación cuyos valores absolutos oscilan entre 0 y 1. En este sentido, tan intenso es una interacción de +1 como de -1. En el primer caso la interacción es perfecta positiva y en el segundo perfecta negativa.

Para determinar el coeficiente de correlación de Pearson se utilizará la siguiente formula:

$$r_{xy} = \frac{\sum Z_x Z_y}{N}$$

Denotación

X = Es igual a la variable número 1

Y = Pertenece a la variable número 2

ZX = Es la desviación estándar de la variable 1

ZY = Es la desviación estándar de la variable número 2 y,

N = Es el número de datos

3.5.2 Prueba de corrección KS-Lilliefors

Estadísticamente, la prueba de Lilliefors es un test de normalidad con base en la justificación de Kolmogorov-Smirnov. Se utiliza para probar la hipótesis nula de que los datos provienen de una población con distribución normal, cuando la hipótesis nula no especifica qué distribución normal; es decir, no especifica el valor esperado y la varianza de la distribución.

Para establecer la comparación se emplearon las siguientes pruebas: Prueba de análisis de Varianza (Anova) y Turkey:

3.5.3 Prueba de Análisis de Varianza ANOVA (Analysis of variance)

Esta prueba se trata de un análisis de la Suma de Cuadrados Medios, es unidireccional o modelado de factores unidireccionales son tipos de análisis que se utilizan cuando los datos no coinciden y se desea investigar si existen diferencias significativas entre los datos; en diversos grados de una variable u otro factor cualitativo. Es una extensión de las pruebas independientes a más de dos grupos (Amat, 2016).

$$F = \frac{\frac{SCR}{k}}{\frac{SCE}{n - k - 1}}$$

Denotación

SCR = Suma de Cuadrados de la regresión

SCE = Suma de cuadrados de los residuos

N = Número total de observaciones en la muestra

K = Grados de libertad

3.5.4 Prueba Post Hoc de Tukey HSD

La prueba de Tukey, destinado luego Juan Tukey, es una prueba estadística usada general y conjuntamente con ANOVA, se utiliza en experimentos que implican un número alto de comparaciones. Es de simple cálculo pues se define un solo comparador, resultante del producto del error estandarizado a la media por el costo tabular en la tabla de Tukey utilizando como ábaco el número de tratamientos y como denominador los grados de independencia del error. las muestras son iguales y de α a lo sumo a una vez que no son equivalentes.

Se fundamenta en la obra de intervalos de confianza de las diferencias por pares. Si estos intervalos integran al 0, entonces no se rechaza la conjetura nula.

$$q_{\text{calculado}} = \frac{\bar{x}_{\text{max}} - \bar{x}_{\text{min}}}{S\sqrt{2/n}}$$

Denotación

- a. se calcula el valor crítico de todas las comparaciones por pares
- b. se obtiene el error estándar de cada promedio.
- c. Obtener el T_a
- d. Calcular las diferencias de las medias y realizar las comparaciones con el valor crítico.

Todo ello se presenta mediante las tablas y figuras que ayudarán a visualizar los niveles de cada variable y dimensión de estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados estadísticos que permiten demostrar el logro de los objetivos de la investigación. Para dicho fin se aplicaron pruebas de estadística descriptiva e inferencial teniendo en cuenta los criterios empíricos sugeridos para tomar las decisiones estadísticas pertinentes sobre los resultados obtenidos.

En primer lugar: se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnoff (KS) para determinar el tipo de distribución de los datos. En la Tabla 2 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 2

Resultados de la Prueba de Normalidad KS para las variables y subvariables de estudio

Variables	Subvariables	\bar{x}	Σ	p	N
Motivación para el Aprendizaje	Motivación Extrínseca	25.84	12.428	.197	62
	Motivación hacia la tarea	24.65	5.519	.187	
	Total	50.48	16.056	.200	
	Responsabilidad	10.84	3.184	.022	
Percepción del Desempeño Docente	Metodología	14.77	4.047	.001	
	Comunicación	14.23	4.194	.056	
	Materiales	11.40	2.505	.003	
	Actitud	11.56	2.744	.000	
	Evaluación	17.71	4.351	.020	
	Motivación	14.16	4.094	.000	
	Satisfacción	14.48	4.853	.000	
Total	109.08	27.68	.006		

Fuente: Autoría propia

Estos resultados indican que se deben usar estadísticos paramétricos debido a que el nivel de significancia es mayor a .05 lo cual fue corroborado con la prueba de corrección de significancia de Lilliefors ($p > .05$).

4.1. Correlaciones entre la motivación para el aprendizaje y la percepción del desempeño docente

En primer lugar, se mostrarán los resultados que corresponden al objetivo general que buscaba demostrar la relación entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. En este sentido, tal como se observa en la Tabla 6 se encontró que existe baja correlación entre las variables totales del estudio ($r = .223$) y un valor p superior a .05 ($p = .08$) por

lo que se rechaza la hipótesis alternativa (Ha) y se acepta la hipótesis nula (Ho).

En la Tabla 3 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 3

Resultados de la correlación entre los puntajes totales de las variables de estudio usando la prueba de correlación de Pearson

Variables	R	P	N
Motivación –Percepción del desempeño Docente	.223	.082	62

Fuente: Autoría propia

En cuanto al primer objetivo específico que planteaba determinar la relación entre la motivación extrínseca y la percepción del estudiante sobre el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, metodología, comunicación, materiales, actitud ante la docencia, evaluación, motivación y satisfacción del estudiante desde la percepción de los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana; se encontró que existe baja correlación pero estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y la responsabilidad ($r=.248$; $p=.050$) y la motivación extrínseca y la satisfacción ($r=.273$; $p=.032$); por lo cual se aceptan las hipótesis alternativas (Ha) y se rechazan las hipótesis nulas (Ho) respectivas. Por otro lado, existe baja correlación la cual además no es estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y la metodología ($r=.222$; $p=.083$); motivación extrínseca y la comunicación ($r=.165$; $p=.199$); motivación extrínseca y Materiales ($r=.143$; $p=.267$); Motivación para el aprendizaje y Actitud ($r=.086$; $p=.505$); Motivación para el aprendizaje y Evaluación ($r=.149$; $p=.248$); Motivación para el aprendizaje y Motivación ($r=.199$; $p=.122$), por lo cual se rechazan las hipótesis alternativas (Ha) y aceptan

las hipótesis nulas (H_0) respectivamente. En la Tabla 4 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 4
Resultados de la correlación entre la motivación extrínseca y las subvariables de la percepción del desempeño docente usando la prueba de correlación de Pearson.

Variables	R	P	N
Motivación Extrínseca - Responsabilidad	.248*	.050	
Motivación Extrínseca – Metodología	.222	.083	
Motivación Extrínseca – Comunicación	.165	.199	62
Motivación Extrínseca – Materiales	.143	.267	
Motivación Extrínseca – Actitud	.086	.505	
Motivación Extrínseca – Evaluación	.149	.248	
Motivación Extrínseca – Motivación	.199	.122	
Motivación Extrínseca – Satisfacción	.273*	.032	

Fuente: Autoría propia

Respecto a la explicación sobre los resultados del objetivo específico 2: Determinar la relación de la motivación hacia la tarea y la percepción del estudiante sobre el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, metodología, comunicación, materiales, actitud ante la docencia, evaluación, motivación y satisfacción del estudiante desde la percepción de los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se encontró que existe baja correlación entre la Motivación hacia la tarea y los materiales ($r=.214$; $p= .094$); Motivación hacia la tarea y motivación ($r=.204$; $p = .111$). Al mismo tiempo se halló una relación muy baja entre la motivación hacia la tarea y la responsabilidad ($r=.198$; $p= .123$); Motivación hacia la tarea y metodología ($r=.180$; $p= .162$); Motivación hacia la tarea y comunicación ($r=.127$; $p= .326$); Motivación hacia la tarea y actitud ($r=.077$; $p= .550$), Motivación hacia la tarea y evaluación ($r=.122$; $p= .345$);

Motivación hacia la tarea y satisfacción ($r = .193$; $p = .132$). Además, se tiene que en todos los casos no se encuentra significancia entre la motivación por la tarea y las sub variables de la percepción del desempeño docente debido a que la probabilidad es mayor a .05 ($p < .05$) por lo cual se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y acepta la hipótesis nula (H_o). En la Tabla 5 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 5

Resultados de la Correlación entre los puntajes de Motivación hacia la tarea y las subvariables de la percepción del estudiante de los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana usando la prueba de correlación de Pearson.

Variables	R	P	N
Motivación hacia la tarea - Responsabilidad	.198	.123	62
Motivación hacia la tarea – Metodología	.180	.162	
Motivación hacia la tarea _ Comunicación	.127	.326	
Motivación hacia la tarea – Materiales	.214	.094	
Motivación hacia la tarea – Actitud	.077	.550	
Motivación hacia la tarea – Evaluación	.122	.345	
Motivación hacia la tarea – Motivación	.204	.111	
Motivación hacia la tarea – Satisfacción	.193	.132	

Fuente: Autoría propia

4.2. Comparación entre los grupos de estudio en función de la motivación para el aprendizaje y la percepción del desempeño docente.

En cuanto al tercer objetivo específico que planteaba comparar los niveles de motivación para el aprendizaje entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p menor a .05 ($p=.001$) por lo cual se acepta la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis nula (H_0) en términos generales. Sin embargo, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: existen diferencias entre los grupos de segundo y tercero ($p=.000$); así como segundo y cuarto ($p=.007$); por tanto, se aceptan las hipótesis alternativas (H_a) y se rechazan las hipótesis nulas (H_0) en estos casos. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tercero y cuarto ($p=.608$); por ello se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). En la Tabla 6 se presentan los hallazgos.

Tabla 6

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la variable motivación para el aprendizaje usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	64.77	18.217	.001	Segundo – Tercero	19.843*	.000
Tercero	27	44.93	11.586		Segundo – Cuarto	15.906*	.007
					Tercero – Segundo	-19.843*	.000
Cuarto	22	48.86	14.964		Tercero – Cuarto	-3.938	.608
					Cuarto – Segundo	-15.906*	.007
Total	62	50.48	16.053		Cuarto – Tercero	3.938	.608

Fuente: Autoría propia

En cuanto al cuarto objetivo específico que planteaba comparar la Percepción del desempeño docente entre los estudiantes de segundo a cuarto

año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p=1.44$); por lo cual se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0) en términos generales. Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p=.126$), segundo y cuarto año ($p=.287$), así como, tercer y cuarto año ($p=.886$); no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05. Por tanto, se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_0) respectivamente. En la Tabla 7 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 7

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la variable Percepción del desempeño docente usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	122.15	9.982	.144	Segundo – Tercero	18.191	.126
					Segundo – Cuarto	14.517	.287
Tercero	27	103.96	34.206		Tercero – Segundo	-18.191	.126
				Tercero – Cuarto	-3.673	.886	
Cuarto	22	107.64	24.055		Cuarto – Segundo	14.517	.287
Total	62	109.08	27.682		Cuarto – Tercero	3.673	.886

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación extrínseca entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p menor a .05 ($p = .001$) por lo cual se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a) en términos generales. Sin embargo, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: existen diferencias entre los grupos de segundo y tercero ($p = .001$); así como segundo y cuarto año ($p = .007$); por tanto, se acepta la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis nula (H_0). No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tercero y cuarto ($p = .741$); por ello se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). En la Tabla 8 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 8

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación extrínseca usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	36.69	12.572	.001	Segundo – Tercero	14.803*	.001
Tercero	27	21.89	9.537		Segundo – Cuarto	12.420*	.007
					Tercero – Segundo	-14.803*	.001
Cuarto	22	24.27	12.256		Tercero – Cuarto	-2.384	.741
				Cuarto – Segundo	-12.420*	.007	
				Cuarto – Tercero	2.384	.741	
Total	62	25.84	12.428				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación hacia la tarea entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p menor a .05 ($p=.023$) por lo cual se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a). Sin embargo, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: existen diferencias entre los grupos de segundo y tercero ($p=.017$); así como segundo y cuarto ($p=.007$); por tanto, se aceptan las hipótesis alternativas (H_a) y se rechazan las hipótesis nulas (H_0) en estos casos. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tercero y cuarto ($p=.608$); por ello se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). En la Tabla 9 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 9

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación hacia la tarea usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	28.08	6.639	.023	Segundo – Tercero	5.040*	.017
Tercero	27	23.04	3.985		Segundo – Cuarto	3.486	.150
					Tercero – Segundo	-5.040*	.017
Cuarto	22	24.59	5.746	Tercero - Cuarto	-1.554	.563	
					Cuarto – Segundo	-3.486*	.150
					Cuarto - Tercero	1.554	.563
Total	62	24.65	5.519				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Responsabilidad Formal entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al encontrar un valor p mayor a .05 ($p = .056$) por tanto se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0). Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: se encontró que entre segundo y tercer año ($p = .094$), segundo y cuarto año ($p = .060$), así como, tercer y cuarto año (.939) no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05; de allí que se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_0). respectivamente En la Tabla 10 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 10

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Responsabilidad usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	12.69	1.437	.056	Segundo – Tercero	2.211	.094
Tercero	27	10.48	3.251		Segundo – Cuarto	2.510	.060
					Tercero – Segundo	-2.211	.094
Cuarto	22	10.18	3.527		Tercero - Cuarto	.300	.939
					Cuarto – Segundo	-2.519	.060
					Cuarto - Tercero	-.300	.939
Total	62	10.84	3.184				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Metodología entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente entre los grupos de estudio el análisis de resultados al obtener un valor p mayor a .05 ($p = .211$) por tanto se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). Además; el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: se encontró que entre segundo y tercer año ($p = .241$), segundo y cuarto año ($p = .247$), así como, tercer y cuarto año ($p = .998$) no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05; de allí que se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se acepta las hipótesis nulas (H_0) respectivamente. En la Tabla 11 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 11

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Metodología usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	16.54	2.025	.211	Segundo – Tercero	2.205	.241
					Segundo – Cuarto	2.266	.247
Tercero	27	14.33	4.867		Tercero – Segundo	-2.205	.241
					Tercero - Cuarto	.061	.998
Cuarto	22	14.27	3.667		Cuarto – Segundo	-2.266	.247
					Cuarto - Tercero	-.061	.998
Total	62	14.77	4.047				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Comunicación entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p = .140$) por lo que se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p = .145$), segundo y cuarto año ($p = .733$), así como, tercer y cuarto año ($p = .387$) no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05; de allí que se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_0) respectivamente. En la Tabla 12 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 12
Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Comunicación usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	15.77	1.922	.140	Segundo – Tercero	2.658	.145
					Segundo – Cuarto	1.087	.733
Tercero	27	13.11	5.423	.387	Tercero – Segundo	-2.658	.145
					Tercero - Cuarto	-1.571	.387
Cuarto	22	14.68	3.045	.733	Cuarto – Segundo	-1.087	.733
					Cuarto - Tercero	1.571	.387
Total	62	14.23	4.194				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Materiales entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p = .899$) por lo que, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). Además; el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p = .908$), segundo y cuarto año ($p = .907$), así como, tercer y cuarto año ($p = 1.000$) no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05, de allí que se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_0) respectivamente. En la Tabla 13 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 13

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Materiales usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Medias (\bar{x})	P	
Segundo	13	11.69	1.251	.899	Segundo – Tercero	.359	.908
					Segundo – Cuarto	.374	.907
Tercero	27	11.33	3.340		Tercero – Segundo	-.359	.908
					Tercero - Cuarto	.015	1.000
Cuarto	22	11.32	1.862		Cuarto – Segundo	-.374	.907
					Cuarto - Tercero	-.015	1.000
Total	62	11.40	2.505				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Actitud ante la Docencia entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p = .156$) por lo que, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0). Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p = .163$), segundo y cuarto año ($p = .756$), así como, tercer y cuarto año ($p = .399$) no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05; de allí que se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_0) respectivamente. En la Tabla 14 se presentan los hallazgos.

Tabla 14

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Actitud ante la Docencia usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	12.54	.967	.156	Segundo – Tercero	1.687	.163
					Segundo – Cuarto	.675	.756
Tercero	27	10.85	3.527		Tercero – Segundo	-1.687	.163
					Tercero - Cuarto	-1.012	.399
Cuarto	22	11.86	2.145		Cuarto – Segundo	-.675	.756
					Cuarto - Tercero	1.012	.399
Total	62	11.56	2.744				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Evaluación entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p = .152$) por tanto, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p = .297$), segundo y cuarto año ($p = .135$), así como, tercer y cuarto año ($p = .817$) no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05 ; de allí que se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_o) respectivamente. En la Tabla 15 se presentan los hallazgos.

Tabla 15
Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Evaluación usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	19.69	1.888		Segundo – Tercero	2.174	.297
					Segundo – Cuarto	2.920	.135
Tercero	27	17.52	5.079	.152	Tercero – Segundo	-2.174	.297
					Tercero - Cuarto	.746	.817
Cuarto	22	16.77	4.197		Cuarto – Segundo	-2.920	.135
					Cuarto - Tercero	-.746	.817
Total	62	17.71	4.351				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p=.098$) por tanto, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0). Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p= .080$), segundo y cuarto año ($p=.343$), así como, tercer y cuarto año ($p=.663$) no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05 ; de allí que se rechazan la hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_0) respectivamente. En la Tabla 16 se presenta la descripción de los hallazgos.

Tabla 16
Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Motivación usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	16.15	1.573	.098	Segundo – Tercero	2.969	.080
					Segundo – Cuarto	1.972	.343
Tercero	27	13.19	4.954		Tercero – Segundo	-2.969	.080
					Tercero - Cuarto	-.997	.663
Cuarto	22	14.18	3.634		Cuarto – Segundo	-1.972	.343
					Cuarto - Tercero	.997	.663
Total	62	14.16	4.094				

Fuente: Autoría propia

Según los resultados de la comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Satisfacción entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p = .054$) por lo cual se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p = .042$) existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es menor a .05 ($p < .05$); de allí que se acepta la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis nula (H_0). Sin embargo, entre segundo y cuarto año ($p = .233$), y tercero y cuarto año ($p = .642$) no existen diferencias estadísticamente significativas al obtener un nivel de significancia mayor a 0.5, por lo cual se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a).

Tabla 17

Resultados de la Comparación de grupos teniendo en cuenta los puntajes totales de la sub variable Satisfacción usando la prueba de ANOVA y de Tukey

Grupos	ANOVA				Tukey		
	N	\bar{x}	Σ	P	Diferencia entre Grupos	Diferencia de Medias (\bar{x})	P
Segundo	13	17.08	1.754		Segundo – Tercero	3.929*	.042
					Segundo – Cuarto	2.713	.233
Tercero	27	13.15	5.689	.054	Tercero – Segundo	-3.929*	.042
					Tercero - Cuarto	-1.215	.642
Cuarto	22	14.36	4.489		Cuarto – Segundo	-2.713	.233
					Cuarto - Tercero	1.215	.642
Total	62	14.40	4.853				

Fuente: Autoría propia

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se procederá a analizar e interpretar los resultados obtenidos teniendo en cuenta las hipótesis de trabajo sobre todo aquellas que fueron aceptadas. En primer lugar, se examinará la hipótesis general que sostenía que existe relación significativa entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima. Al respecto, se encontró que existe una baja relación no estadísticamente significativa ($r = .223$) y un valor p superior a $.05$ ($p = .08$) entre las variables en cuestión tal como se presentó en la Tabla 6; por lo tanto, se rechaza esta hipótesis. Estos resultados comprueban lo planteado por Ahn, Ming y Patrick (2021) en la investigación que realizaron sobre desempeño docente y motivación de estudiantes, concluyendo que la percepción de los discentes al respecto fue positiva, ya que sienten que el desempeño desplegado por sus maestros tiene un impacto directo sobre la motivación que ellos experimentan durante las experiencias de aprendizaje y que promueve su desarrollo autónomo alcanzando un buen rendimiento académico y competencias inherentes a su formación profesional.

Por otra parte, también se encuentra similitud con los resultados obtenidos por Ibok (2020) que evidencia la relación entre desempeño docente y la motivación de los estudiantes, concluyendo que es de suma relevancia la labor que ejercen los docentes para incentivar a los estudiantes a alcanzar logros de aprendizaje y el desarrollo de habilidades y destrezas, para lo cual se hace uso de diversas estrategias didácticas orientadas a promover la participación constante y la construcción de saberes durante el proceso educativo.

Es conveniente mencionar aquí los aportes de Bandura (citado en Aliaga et al., 2018), quien señala que la influencia externa se encuentra principalmente en el entorno en el cual se desenvuelve el estudiante y tiene un papel protagónico en la motivación (Anijovich, 2019) sin embargo, también señala que los procesos cognitivos que emanan de la persona son los que van a mediar entre estímulo y respuesta. En efecto, las personas logran aprender a través de la observación; de ahí que son elementos claves la identificación, la imitación, el modelado y el aprendizaje vicario para adquirir creencias, habilidades y estrategias. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un facilitador y configura la percepción de los discentes con su desempeño. Además, es necesario añadir que, en la teoría social de Bandura, la motivación produce interés en el proceso de aprendizaje; asegurando el logro de las competencias inherentes a su formación profesional (Delgado, 2019).

En suma, se puede señalar que la percepción de los estudiantes respecto a la motivación que genera en ellos el desempeño docente es positiva, aunque el nivel es bajo. Esto podría significar que el desempeño docente no está desplegándose de manera óptima generando poco interés y motivación en los estudiantes (Torres, 2022); lo cual debe revertirse para que se cumpla el principio del aprendizaje vicario y así el maestro sea un referente para involucrarse de manera directa en este proceso, ya que este tipo de aprendizaje implica nuevas formas de asumir acciones y comportamientos a partir de la información que recibe por parte de otro individuo, en este caso el docente, y actuar así como mayor pericia (Negrete y Saucedo, 2022).

En cuanto a la primera hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el

desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se encontró que existe baja relación estadísticamente significativa ($r=.248$; $p=.050$) por lo que se acepta la hipótesis de estudio.

En este sentido la responsabilidad formal dentro del desempeño docente se convierte en una piedra angular para motivar a los estudiantes, pues se centra en la búsqueda que realizan los docentes para aplicar de manera dinámica y activa su práctica pedagógica, involucrando procesos y acciones que conlleven al estudiante a desarrollar acciones orientadas a la construcción de nuevos conocimientos, de manera significativa y participativa (Casanova, 2018).

Estos resultados comprueban que la motivación extrínseca se encuentra estrechamente relacionada con el desempeño académico de los estudiantes. Es decir, los estudiantes perciben que la motivación extrínseca es un factor que los docentes ponen en práctica durante las experiencias de aprendizaje a través de diversas estrategias y técnicas que los alienta a tener una mayor participación durante las sesiones, mejorar su desempeño y alcanzar sus aprendizajes (Matehew, 2017).

Por otra parte, la preocupación de los docentes por motivar a los estudiantes se constituye en una responsabilidad formal que lleva a tomar todas las acciones necesarias para optimizar la práctica pedagógica. Dicha situación implica el uso de diversas técnicas y recursos que conllevan a una motivación constante. Con este fin, se evidencia que los instrumentos pedagógicos como recursos didácticos, y la utilización de materiales diversos diseñados y aplicados para las experiencias de aprendizaje tuvieron un amplio nivel de impacto

respecto a la motivación de los estudiantes, logrando que estos tengan una mejor autorregulación de sus aprendizajes y un incremento en la cognición, aspectos que redundan de manera positiva en el desarrollo de las competencias relacionadas a su profesión (Casanova, 2018).

Así también, la interacción entre docentes y estudiantes forma parte de esta responsabilidad formal, constituyéndose en un elemento esencial para transmitir el mensaje dentro de la experiencia de aprendizaje, situación que también se asocia a la actitud del docente y que será positiva o negativa en función a la forma como se desarrolle. No se puede dejar de lado la evaluación, un aspecto tan necesario en la actualidad y que se enfoca desde una nueva visión, pues tal como señala Anijovich (2019) este proceso debe fomentar el aprendizaje a través de la permanente retroalimentación.

En cuanto a la segunda hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a metodología, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se evidencia que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.222$; $p=.083$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio. Esta relación conceptual busca determinar los aspectos metodológicos como el uso de recursos y estrategias didácticas influyentes en la motivación que recibe el estudiante desde su entorno en las experiencias de aprendizaje. En tal sentido, cabe citar lo que señala Quena (2020) quien sostiene que la motivación debe ser promovida por los docentes durante las experiencias de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes se sentirán involucrados a

participar adquiriendo un rol protagónico, puesto que la creación de espacios, situaciones dinámicas y desafiantes despertarán el interés y la creatividad.

Estos resultados comprueban lo planteado por Anchundia (2019) quien se enfocó en indagar la relación entre el desempeño docente y el uso de metodologías diversas para desarrollar las experiencias de aprendizaje. Así, halló que las capacitaciones realizadas para mejorar el desempeño docente surtieron el efecto deseado al lograr que los estudiantes las percibieran como adecuadas para el logro de sus aprendizajes.

Cabe indicar, que estos resultados encuentran su base en los postulados realizados en la teoría de los dos factores de Herzberg propuesta en el año 1959, quien señala que los factores de la motivación pueden ser intrínsecos, es decir que emergen desde el interior de la persona en función a diversos estímulos o extrínsecos referidos a aquellos que provienen del entorno y que en el caso de las experiencias de aprendizaje se entienden como el impulso que mueve al estudiante a alcanzar sus metas de aprendizaje, con el apoyo y guía del docente (Montoya et al., 2021). Sin embargo, Sánchez (2017) también señala que es necesario que los docentes tomen en cuenta ambos factores y que sus acciones pedagógicas se enfoquen en conjugar ambos aspectos de manera permanente para alcanzar la construcción de aprendizajes.

Al respecto Díaz (2021) señala que para lograr un óptimo desempeño docente es fundamental la constante capacitación, así como el manejo de herramientas y estrategias educativas para espacios físicos y virtuales, siendo indispensable el uso de plataformas digitales durante el acto educativo; sin embargo, también destaca que todo ello debe estar sustentado en el conocimiento de los procesos emocionales que pasan los estudiantes, pues si

no se logra conjugar estos aspectos puede generarse desmotivación dado que no responde a las expectativas que ellos tienen.

Así los resultados obtenidos en esta investigación reflejan la necesidad de fortalecer los aspectos metodológicos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, llámese recursos didácticos, materiales, estrategias y todos aquellos que esté orientados a motivar a los estudiantes y contribuir con el logro de sus aprendizajes. Estos considerandos cobran especial relevancia en la época actual en la que también existe una multiplicidad de herramientas virtuales que es necesario dominar para poder contextualizar la práctica pedagógica y responder a las necesidades e inquietudes de los estudiantes (Espinoza y Ricaldi, 2018).

En cuanto a la tercera hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la comunicación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.165$; $p=.199$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio.

Esta relación conceptual busca determinar si el desempeño docente centrado en la comunicación influye en la motivación del estudiante. Cabe señalar, que la comunicación es la habilidad que tiene el docente para explicar los campos temáticos correspondientes a la materia de su especialidad. Sin embargo, es preciso que los docentes trasciendan el cumplimiento de los contenidos y actividades propias del curso, para lograr que el acto comunicativo llegue de forma significativa a los estudiantes. De esta manera se propician espacios de

aprendizaje motivadores para construir nuevos saberes, a partir de las propuestas vertidas dentro del acto educativo (Vahos, 2019).

No en vano, Vahos (2019) definieron la comunicación como la habilidad que tiene el docente para dar a conocer sus ideas de manera clara y convincente, buscando que los mensajes educativos que se quieren transmitir sean lo suficientemente claros para los estudiantes, pues a partir de ello recién se podrá involucrar a los discentes en el proceso educativo. En esta línea, Hernández et al. (2019) señala que es pertinente tener claro que los estudiantes son el centro del proceso educativo, pero para conseguir que ellos se sientan integrados, comprometidos y motivados es indispensable que los elementos básicos de la comunicación: emisor – mensaje – canal – receptor, funcionen de forma tan integrada que se puede lograr la constante retroalimentación y, con ello, ir despejando cualquier duda que se pudiera presentar y contribuir a la comprensión de la experiencia de aprendizaje.

Desde esa perspectiva, se considera indispensable que los docentes hagan uso de diversos mecanismos, estrategias y recursos didácticos que contribuyan a optimizar la comunicación dentro de la práctica pedagógica, aspectos que actualmente tienen una amplia gama de posibilidades orientadas a diseñar espacios educativos que estimulen los aprendizajes, despierten la curiosidad y el interés de forma que ellos se sientan una parte activa y autónoma dentro de todo el acto educativo (Anijovich, 2019).

Los resultados obtenidos han permitido evidenciar que la percepción de los estudiantes respecto al desempeño docente en la dimensión comunicación es positiva, pero baja, lo cual significa que aún no sienten la suficiente motivación para involucrarse de manera significativa durante la experiencia de aprendizaje.

En ese sentido, es un llamado de atención para los docentes, quienes deben buscar las herramientas comunicativas que ayuden a potenciar su práctica pedagógica y motivar a los estudiantes durante cada sesión, de forma que puedan asumir el reto de construir sus saberes y alcanzar aprendizajes significativos (Machuca, 2021).

En cuanto a la cuarta hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a los materiales, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.165$; $p=.199$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio.

Aquí se busca determinar si el desempeño docente centrado en los materiales influye en la motivación que recibe el estudiante desde su entorno en las experiencias de aprendizaje, entendiendo los materiales como todos aquellos recursos que utiliza el docente para propiciar espacios educativos motivadores que favorezcan el desarrollo de las sesiones de manera comprensible (Romero y Arribas, 2020).

Al respecto, cabe decir que los recursos y materiales educativos son elementos que contribuyen a motivar a los estudiantes y optimizar su participación durante el proceso de aprendizaje, pues son un complemento que contribuye al entendimiento de los aprendizajes que se buscan desarrollar y un puente para la creación y la innovación, aspectos que beneficien y favorezcan el desarrollo de nuevos saberes (Ortega, 2019).

Con este fin, el uso de materiales diversos como juegos lúdicos, esquemas, organizadores, dibujos, entre otros, permiten a los estudiantes volcar

sus ideas e inspirarse para expresar lo que están comprendiendo respecto al campo temático tratado (Porrás, 2022). En la época actual, los materiales educativos han ampliado su propuesta, ya que no solo se trata de elementos físicos, sino también virtuales los que acompañan cada proceso de aprendizaje, plataformas y recursos diversos que ayudan a potenciar y fortalecer el acto educativo, permitiendo a los estudiantes que su percepción respecto a esta dimensión se potencie y responda a las expectativas que ellos tienen (Ferreira y Ferreira, 2019).

Los resultados permiten ver que la percepción de los estudiantes respecto a los materiales que utilizan los docentes como parte de su desempeño es baja, lo cual significa que las consideraciones de los estudiantes de terapia del lenguaje es que estos no están logrando responder a los requerimientos propios de la materia que se está aprendiendo, ni a las expectativas que ellos tienen, situación que se torna en una barrera para lograr que la motivación se genere y contribuya a involucrarlos en las diferentes experiencias de aprendizaje. Por tanto, se considera pertinente que los docentes busquen materiales que impulse a los estudiantes a participar y aprender de manera activa y permanente (Villagómez et al., 2021).

En cuanto a la quinta hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la Actitud ante la docencia, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.086$; $p=.505$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio. Aquí se busca determinar si el desempeño docente

centrado en la actitud ante la docencia influye en la motivación que recibe el estudiante desde su entorno en las experiencias de aprendizaje, entendiendo este término como las creencias y expectativas que tiene el docente sobre su forma de enseñar, generando opiniones sobre sí mismo que se reflejarán en la percepción de los estudiantes (Sevilla, 2018).

En esa línea, se puede entender que la actitud docente se convierte en una forma de visualizar el proceso de enseñanza aprendizaje y que marca la ruta que el docente va a seguir para alcanzar sus objetivos, los cuales deben estar plenamente centrados en el estudiante. Desde esa perspectiva, se puede señalar que las actitudes que se asuman son en gran medida relevantes, pues como señala Shunk (2012) todas las acciones educativas deben estar orientadas a lograr que los estudiantes se sientan involucrados durante el acto educativo. En ese sentido, cabe precisar que la interacción entre los docentes y estudiantes es fundamental para alcanzar procesos educativos exitosos y que contribuyan a una formación donde prime el estudiante como centro de todo el proceso y el docente como guía o facilitador que coadyuva a que ellos puedan construir sus aprendizajes a través de la retroalimentación (Anijovich, 2020).

Con respecto a ello, Amador et al. (2020) resalta la pertinencia de la planificación por parte de los docentes, a fin de lograr que su desempeño en clase sea óptimo, fomentado actitudes que reflejen su disposición para apoyar a los estudiantes y guiarlos durante la experiencia, pues de acuerdo con Anijovich (2020) es conveniente que los estudiantes tomen conciencia de las acciones educativas que se van a realizar y contar con una retroalimentación permanente respecto a su ejecución.

De acuerdo con los resultados encontrados se puede inferir que la percepción de los estudiantes respecto al desempeño de los docentes en su dimensión actitud docente es positiva, pero con una baja significancia, lo cual quiere decir que aún existen temas pendientes por parte de los docentes respecto a las actitudes que asumen durante las sesiones de enseñanza aprendizaje, sin contar con la sensibilidad que los estudiantes tienen y que ellos perciben todo lo que sucede a su alrededor. Por tanto, es necesario que se reflexione acerca de este aspecto de la práctica pedagógica, a fin de fortalecer las actitudes que tienen los maestros respecto a los procesos educativos y al rol que cumplen en la formación de los estudiantes (García, 2019).

En cuanto a la sexta hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a evaluación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.149$; $p=.248$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio. Desde esta perspectiva, se busca determinar si el desempeño docente centrado en la evaluación influye en la motivación que recibe el estudiante desde su entorno en las experiencias de aprendizaje. En este sentido, se puede definir la evaluación como los procesos que implican el uso de pruebas o exámenes que pueden medirse o interpretarse de forma cuantitativa o cualitativa, con el objeto de saber los aprendizajes que están logrando los estudiantes y el nivel de desarrollo de las competencias acordes a su formación profesional (Medina y Verdejo, 2020).

Al respecto, Anijovich (2019) señala que el uso de herramientas de evaluación, especialmente aquellas que ella denomina formativas, debe prepararse de manera pertinente y acorde a los fines de aprendizaje previamente establecidos, de modo que prime la objetividad, la transparencia, pero especialmente la constante retroalimentación.

En esta misma línea, Anijovich (2019) señala que el contexto educativo actual exige formas de evaluación que propicien la constante comunicación entre docentes y estudiantes, en aras de lograr que los docentes puedan advertir si los estudiantes están logrando o no sus aprendizajes, a fin de reformular lo que sea necesario para obtener experiencias educativas significativas. Al mismo tiempo, los estudiantes pueden ir percatándose de aquello que realmente están comprendido y de lo que aún tienen pendiente, sintiendo la confianza de expresar sus dudas e inquietudes.

A modo de cierre se puede señalar que los resultados obtenidos evidencian que existe baja relación no estadísticamente significativa, lo cual refleja que la percepción de los estudiantes respecto a la dimensión evaluación es poco favorable, situación que expresa la necesidad de mejorar los mecanismos de evaluación, pues no están respondiendo a las necesidades de los estudiantes. En ese sentido, es importante que los docentes recuerden que en la actualidad la evaluación es un proceso de retroalimentación constante orientado a una mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje, pero teniendo al estudiante como protagonista de sus propios aprendizajes y para que estos se puedan lograr, deben sentirse en la confianza de manifestar sus dudas y todo aquello que sientan no están logrando dentro de cada sesión (Torres y San Martín, 2021).

En cuanto a la séptima hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la motivación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.199$; $p=.122$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio. Esta relación conceptual busca determinar si el desempeño docente centrado en la motivación influye en la motivación que recibe el estudiante desde su entorno en las experiencias de aprendizaje. Al respecto, se puede definir la motivación como la capacidad que tiene el docente para transmitir entusiasmo, creando espacios adecuados y propicios dentro de los espacios educativos (Aragundi, 2021).

En esta misma línea, es necesario señalar que las expectativas que tienen los estudiantes sobre los espacios de enseñanza aprendizaje y que muchas veces contrasta con lo que realmente encuentran. En ese sentido, es insoslayable que se propicie el interés constante de los estudiantes durante la sesión, pues de ello dependerá que el acto educativo alcance las metas que se propuso en la fase de diseño (Amador et al., 2020).

Cabe recordar que la percepción de los estudiantes es fundamental dentro de todo proceso educativo, pues de lo que ellos sienten, piensan o vivencian depende que se alcancen las competencias que corresponden al ámbito de estudio, de lo contrario se volvería a esquemas de enseñanza tradicionales donde solo se propiciaba la transmisión de conocimientos, dejando al estudiante como un mero receptor, sin tomar en cuenta lo que ellos necesitan o desean aprender. Por el contrario, en la actualidad la preocupación del docente ya no

debe ser transmitir sino propiciar, mediante el uso de estrategias motivadora que involucren a los estudiantes y los hagan participar de forma constante, colaborando en las actividades que se proponen y participando activamente (Aragundi, 2021).

Los resultados obtenidos muestran que la percepción de los estudiantes respecto a la motivación que los docentes aplican es baja y estadísticamente significativa, lo cual permite inferir que este un aspecto que aún se requiere fortalecer, que los mecanismos utilizados para motivar a los estudiantes no están funcionando de acuerdo a lo previsto y que se debe potenciar mediante la aplicación de estrategias y recursos didácticos que conlleven a lograr aprendizajes significativos (Carreño, 2020).

En cuanto a la octava hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la satisfacción del estudiante, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación estadísticamente significativa ($r=.273$; $p=.032$) por lo que se acepta esta hipótesis de estudio. Esta relación pretende determinar si el desempeño docente centrado en la satisfacción del estudiante influye en la motivación que recibe desde su entorno en las experiencias de aprendizaje. Al respecto, de acuerdo con Romero y Arribas (2020) la satisfacción es definida como las expectativas o creencias que se plantean los estudiantes respecto a los contenidos que se trabajan durante las experiencias de aprendizaje, el modo de promover su comprensión, la opinión sobre sí mismo y el proceso enseñanza, así como de la actuación del docente y los estudiantes, aspectos que calificará en función a lo que ha recibido de manera efectiva.

Al respecto, es importante señalar que la satisfacción es un elemento que va a expresar el sentir del estudiante considerando lo que recibió en el proceso educativo frente a las expectativas que tenía y, en función a ello, expresará su conformidad o insatisfacción. En ese sentido, los docentes deben tomar en cuenta lo que expresan los estudiantes, pues ellos serán los que califiquen si el proceso de enseñanza aprendizaje responde a sus necesidades formativas y si estas realmente contribuyen con la adquisición de aprendizajes (Aragundi, 2021). De no ser así, la satisfacción decaerá y ello redundará en su deseo de participar o no en las sesiones, aspectos que deben evitarse mediante el uso de mecanismos que inician con una fase diagnóstica que permita conocer qué se requiere para poder brindar las alternativas que respondan al contexto en el cual se despliega el acto educativo (Cedeño y Vigueras, 2020).

Respecto a los resultados obtenidos, como se ha podido ver a lo largo de esta discusión, la percepción de los estudiantes es baja en torno a la satisfacción, siendo necesario que los docentes asuman una actitud de autoevaluación que los lleve a reevaluar su práctica pedagógica, para poder replantear el diseño de las sesiones, considerando todos aquellos elementos que corresponden a una práctica pedagógica que tiene como eje central a los estudiantes y sus necesidades (García, 2020).

En cuanto a la novena hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe muy baja relación no estadísticamente significativa ($r=.198$; $p=.123$) por lo que se rechaza

esta hipótesis de estudio. Aquí se busca determinar si el desempeño docente respecto a la responsabilidad formal influye en la motivación hacia la tarea. En esta línea, la responsabilidad formal del docente se encuentra centrada en el cumplimiento de cada una de las actividades inherentes a la función que desempeña. Sin embargo, esto no queda ahí, sino que trasciende para buscar que ese rol docente se refleje y genere en los estudiantes el compromiso con la tarea, de forma que ellos perciban la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace (Izarra, 2019).

Al respecto, cabe mencionar que el logro de la motivación hacia la tarea es un proceso continuo y que encierra una gran responsabilidad por parte de los docentes, debido a que ellos son los agentes que seleccionan las herramientas, estrategias y recursos que permitan dar sentido al proceso educativo, considerando además que esto debe ir más allá de situaciones específicas que suscitan dentro del espacio educativo (Cáceres et al., 2021).

Por otro lado, la labor de los docentes para motivar a los estudiantes es realmente fundamental dentro de todo el acto educativo y las acciones que conlleven a ello deben ser cuidadosamente preparadas de forma que se puedan lograr los objetivos propuestos. Sin embargo, también resalta la necesidad de lograr que los docentes mantengan una constante actualización para ir adquiriendo y renovando los mecanismos que emplean para motivar a los estudiantes y lograr que ellos lo perciban, dado que son el centro del proceso y quienes deben vivir experiencias que realmente los motive a seguir aprendiendo (Benítez, 2016).

Con este fin, el papel de los docentes en la actualidad es contribuir a lograr que los espacios de aprendizaje sean motivadores, inspiradores y que propicien

la participación activa y constante de los estudiantes, de manera que puedan lograr aprendizajes significativos, siendo la motivación hacia la tarea un elemento clave para construir y afianzar sus conocimientos (Unesco, 2018).

A tal efecto, los docentes deben considerar las diferencias individuales de los estudiantes y los estilos de aprendizaje, de forma que se puedan establecer estrategias didácticas que promuevan la motivación para la tarea, permitiendo que puedan alcanzar los objetivos establecidos para la experiencia de aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales específicas (Oliveira, 2019).

Asimismo, la motivación del docente asume un rol relevante para promover el compromiso de los estudiantes con la tarea y con su formación académica en general, caracterizándose por la responsabilidad que asume, el interés, la energía y el deseo que los impulsa para asumir las actividades asignadas. Hay que tener en cuenta aquí que el compromiso es un constructo que considera factores de orden cognitivo, afectivo y comportamental, es decir una integralidad de acciones y reacciones que lleva al estudiante a asumir y participar de manera consciente el proceso de aprendizaje y los logros en las tareas propuestas, labor que se encuentra directamente ligada con las estrategias, herramientas y recursos didácticos físicos o virtuales que el docente utilice (Ochoa et al., 2020).

Tomando en cuenta estos considerandos, se puede señalar que los estudiantes de terapia del lenguaje tienen una percepción que sitúa la motivación hacia la tarea en un nivel bajo situación que evidencia que la responsabilidad formal del desempeño docente no está logrando lo que se ha propuesto, debido a algunas situaciones que están constituyéndose en barreras

que no permiten reflejar en los estudiantes el esfuerzo que el docente lleva a cabo y no contribuye a lograr que los discentes sientan la motivación hacia la tarea, aspecto que comprende mucho más que las propias actividades educativas, pues lo que se busca es la disposición y actitud de participación permanentes (Quena, 2020).

En cuanto a la décima hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a metodología, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe muy baja relación no estadísticamente significativa ($r=.180$; $p=.162$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio. En esta línea se busca determinar si el desempeño docente respecto a la metodología influye en la motivación hacia la tarea. En esta línea, Romero & Arribas (2020) señala que la metodología se encuentra referida a todas aquellas acciones y prácticas que realiza el docente dentro de la experiencia de aprendizaje y debe buscar que los estudiantes comprendan los campos temáticos o contenidos que se trabajan durante la sesión.

Por su parte, (Alemán et., al 2018). señalan que la motivación hacia la tarea es un factor insoslayable dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y, en este caso, debe estar centrada en una interacción permanente propiciada por el docente, de manera que los estudiantes puedan comprender lo que se explica para que el desarrollo de las tareas sea viable y propicie en ellos la creatividad y la innovación.

Por su parte, (Valenzuela et., al 2018). señaló que las estrategias de motivación dentro del aula deben estar orientadas a lograr que las tareas se realicen, pero solo como un medio para poder comprender mejor el tema que se aborda y esto se puede lograr mediante juegos lúdicos, actividades diversas, entre otras acciones que promuevan el deseo del estudiante por aprender.

Los resultados obtenidos permiten visualizar que la metodología que emplea el docente para propiciar la motivación hacia la tarea es percibida por los estudiantes en niveles muy bajos, situación que significa que la labor docente no se está cumpliendo de manera efectiva y que la metodología que se aplica no es la más acorde a la realidad contextual donde se despliega el acto educativo, siendo necesario que el docente replantee sus acciones y las estrategias metodológicas que emplea (Pamplona, 2019).

La interacción del docente y las actividades que realiza son fuente de motivación y compromiso con la tarea, pues este constructo involucra diversas dimensiones que se mueven en función a los estímulos que reciben dado que se encuentran en formación; así, si los docentes generan una adecuada motivación el aspecto conductual de los estudiantes se manifestará mediante conducta adecuadas, una mayor productividad y participación en las actividades académicas; mientras que la dimensión emocional se verá reflejada en actitudes positivas hacia la tarea y la dimensión cognitiva en el esfuerzo por asumir estrategias de aprendizaje que los lleve a comprender mejor los campos temáticos abordados. No se puede dejar de lado la dimensión social que se expresará en la interacción que se establecerá con las personas que lo rodean (Lara et al., 2022).

En cuanto a la décimo primera hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a comunicación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. De esta manera se busca determinar si el desempeño docente respecto a la comunicación influye en la motivación hacia la tarea. En esta línea, la comunicación dentro del proceso educativo se encuentra orientada a optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, mediante el uso de recursos diversos que conlleven a la construcción de aprendizajes y fomente las relaciones positivas de aprendizaje al igual que la motivación, elemento sustancial dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje (Sardiñas et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la comunicación se convierte en una herramienta sumamente valiosa dentro del proceso de aprendizaje, pues contribuye a mantener una interacción constante con los estudiantes, logrando que los mensajes que intercambian se realicen de manera clara y oportuna, logrando detectar las fortalezas del proceso y los aspectos que requieren ser mejorados, siendo quizá uno de sus aspectos claves, el uso de mecanismos adecuados (Quezada y Salinas, 2021).

Por su parte, la motivación es uno de los principales elementos para lograr que un proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso y, desde esa perspectiva, la comunicación se convierte en el eje de toda la experiencia aprendizaje, pues de no lograrse, será muy complicado que los estudiantes comprendan lo que se les quiere transmitir, tampoco podrían trabajar en forma conjunta y colaborativa, ni podrían realizar la retroalimentación que permite ir absolviendo las dudas que

puedan ir surgiendo, especialmente en lo que respecta a las tareas encomendadas (Gollerizo y Clemente, 2019).

El lenguaje verbal y no verbal del docente se convierten en herramientas insoslayables para motivar a los estudiantes y, por ello, se debe privilegiar el intercambio de ambos tipos de lenguaje dentro del acto educativo y ello implica que los docentes consideren que los estudiantes son personas activas dentro de su proceso formativo y asumen el rol de constructores de sus aprendizajes, siempre acompañados por los docentes en su rol de facilitadores y guías de forma que se promuevan espacios de producción conjunta. Desde esa perspectiva, los docentes son capaces de transmitir emociones, motivación y reacciones mediante el uso adecuado del lenguaje, el cual se transmite no solo de forma oral sino también a través de sus gestos y actitudes (Bruno, 2020).

Viendo esto, los resultados que se muestra aquí deben llamar a la reflexión, pues la misión del docente es lograr que su desempeño realmente propicie espacios educativos en los que prime una comunicación clara y transparente, con un lenguaje preciso que permita a los estudiantes la comprensión de cada uno de los campos temáticos tratados; solo de esta manera la percepción que ellos tienen respecto a la comunicación que se maneja dentro de la experiencia de aprendizaje podrá mejorar (Gubbins et al., 2020).

En cuanto a la décimo segunda hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a los materiales, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.214$; $p=.094$) por lo que se rechaza esta

hipótesis de estudio. Con esta relación se busca determinar si el desempeño docente respecto a los materiales influye en la motivación hacia la tarea. En esta línea, los materiales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje están constituidos por todos aquellos medios físicos o virtuales que favorecen el aprendizaje, especialmente si estos desarrollan de manera colaborativa; así también contribuyen a asimilar mejor los conocimientos y a desarrollar destrezas que promueven sus aprendizajes individuales y en equipo (Romero et al., 2020).

A tal efecto, se puede inferir la relevancia de este aspecto dentro del desempeño docente y para lograr que realmente sea efectivo y pertinente dentro de la experiencia de aprendizaje debe cuidar que responda a los fines establecidos para la experiencia de aprendizaje, de forma que puedan convertirse en un medio para afianzar y fortalecer cada uno de los aprendizajes que los estudiantes van construyendo. Al mismo tiempo, se debe considerar que en la actualidad estos materiales pueden utilizarse de manera física o virtual, dependiendo del contexto o el diseño de la sesión (Molinero y Chávez, 2020).

Por su lado, los materiales son recursos didácticos de suma utilidad dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, pues permiten afianzar los conocimientos que se van construyendo y tienen la ventaja de poder ser revisados y consultados de forma posterior a la sesión programada, permitiendo a los estudiantes que ellos puedan comprender mejor cada tema tratado y hacer las consultas que se requieran ante dudas o equívocos, contribuyendo así a la motivación hacia la tarea, entendida como una actividad que no se circunscribe al momento de la clase sino a una fuente que permita la construcción permanente de aprendizajes (Quena, 2020).

El material educativo debe motivar al estudiante, especialmente si se considera que los enfoques educacionales actuales promueven procesos de aprendizaje centrados en el estudiante, quien debe encontrar en los recursos y materiales propuestas que les llame la atención, que generen curiosidad y estimulen su utilización, considerando además el uso de recursos físicos, visualmente atractivos y con alcances temáticos que motive su lectura y den pie a nuevos saberes, así como la utilización de recursos digitales acordes a las exigencias actuales (Hernández et al., 2020).

Luego de la revisión de los resultados y de las bases teóricas correspondientes al desempeño docente respecto al uso de materiales para propiciar la motivación hacia la tarea, se puede entender que la percepción de los estudiantes de terapia del lenguaje refleja que aún existen aspectos por fortalecer en este rubro, lo cual es un llamado de atención para los docentes, pues se requieren que reflexionen respecto a su práctica y a los medios que utilizan para apoyar las experiencias de aprendizaje, enriqueciéndolas con actividades, materiales y estrategias que coadyuven a una adecuada comprensión de los campos temáticos y a la construcción de aprendizajes que les permitan proponer soluciones a problemas y situaciones reales que se les presentan en el día a día (Zavala, 2020).

En cuanto a la décimo tercera hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la actitud ante la docencia, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe muy baja relación no estadísticamente significativa ($r=.077$; $p=.550$) por lo que se rechaza

esta hipótesis de estudio. Esta relación conceptual busca determinar si el desempeño docente respecto a la actitud ante la docencia influye en la motivación hacia la tarea. En este aspecto, la actitud hacia la docencia se convierte en una filosofía que se pone en práctica de manera permanente, pues es un elemento que impulsa la actividad pedagógica y las acciones que implican dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Andrade et al., 2018). En ese sentido, se requiere que estas actitudes siempre sean positivas, pues de ello dependerá también que se logre inspirar a los estudiantes para que se sientan motivados y con deseos de involucrarse de manera constante durante toda la experiencia de aprendizaje (Sánchez et al., 2019).

Por su parte, la actitud positiva hacia la docencia es uno de los elementos principales dentro del perfil que debe reunir para convertirse en un profesional que logre transmitir los alcances y facilite la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes. De esa manera, los discentes son capaces de percibir si realmente el docente tiene buena disposición frente a la actividad educativa que realiza dentro cada sesión de enseñanza – aprendizaje. No hay que olvidar que todo el trabajo que se prepara y realiza en la práctica pedagógica tiene como norte lograr que los estudiantes aprendan y para ello la motivación hacia la tarea es un elemento sumamente importante. En ese contexto, son los docentes quienes deben asumir su práctica pedagógica como una misión que contribuye a la formación de profesionales idóneos e íntegros (Gálvez y Milla, 2018).

Considerando que la motivación es producto de factores internos y externos que promueven la realización de las tareas y potencian la autodeterminación de alcanzar metas de aprendizaje, se considera necesario destacar la relevancia del sentir de los docentes, quienes son los primeros

llamados a generar motivación en sus estudiantes y para ello, es de suma necesidad que exista optimismo, alegría y satisfacción en los docentes de forma que se pueda generar empatía con los discentes, no solo a partir de las propuestas metodológicas para el desarrollo de cada experiencia de aprendizaje, sino también con sus propias actitudes y acciones dentro de ellas (Llerandi, 2021).

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de los respectivos instrumentos han logrado visualizar que el desempeño docente respecto a la actitud hacia la docencia tiene una baja influencia en la motivación hacia la tarea, situación que debe revertirse mediante la reflexión y autoevaluación constante por parte de los docentes, de forma que puedan ir tomando las medidas correctivas dentro de lo que corresponde a su actividad pedagógica, buscando siempre la permanente actualización, pero sobre todo, asumiendo que su labor es por vocación y que ello debe ser percibido por los estudiantes de forma constante y permanente (Espinoza, 2020).

En cuanto a la décimo cuarta hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la Evaluación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe muy baja relación no estadísticamente significativa ($r=.122$; $p=.345$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio. Desde esta perspectiva, se busca determinar si el desempeño docente respecto a la evaluación influye en la motivación hacia la tarea. En esta línea, Anijovich (2019) señala que la evaluación es un proceso continuo que propicia la constante retroalimentación con el fin de detectar si se está logrando el objetivo propuesto o si es necesario replantear el diseño para lograr que los estudiantes construyan

sus aprendizajes. Así también, contribuye a que los propios estudiantes se den cuenta si están comprendiendo o no los campos temáticos tratados y realizar las consultas necesarias para poder hacerlo (Anijovich, 2019).

La evaluación es un componente clave dentro del proceso formativo, ya que permite promover y fortalecer los aprendizajes de los discentes, fomentando espacios que permitan la retroalimentación con los docentes y entre pares, mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, de forma que los estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar respecto a sus logros y dificultades; mientras que los docentes podrán detectar si el camino que siguen es el correcto o los aspectos que necesitan modificar para motivar a los estudiantes, evitando generales ansiedad o preocupación y valorando de manera objetiva los avances alcanzados por los estudiantes, contribuyendo a construir sus aprendizajes (Torres et al., 2021).

En ese sentido, se resalta el papel de la retroalimentación dentro de la evaluación como un elemento que siempre debe estar presente, tanto fuera como dentro de la clase, pues son los espacios que contribuirán a establecer una comunicación que conlleve a la comprensión, construcción y afianzamiento de los aprendizajes y, en esa línea, parte del desempeño docente radica en generar estos momentos, de manera que la formación sea integral (Anijovich, 2020).

Desde esa perspectiva, la evaluación formativa en la educación superior permite la exploración constante de los aprendizajes y, por tanto, debe ser un proceso que los docentes deben considerar en los diversos momentos de la experiencia de aprendizaje, pues las dudas e inquietudes no solo surgen en un

momento dado, sino que son constantes y van emergiendo a medida que la sesión se va desarrollando (Sisniegas, 2021).

De acuerdo con los resultados obtenidos aquí se considera pertinente realizar una revisión de los mecanismos de evaluación que se están aplicando para las experiencias de aprendizaje dentro del curso de terapia del lenguaje, pues la percepción de los estudiantes permite visualizar que aún se tiene mucho camino por recorrer y que la evaluación no está respondiendo a los criterios que actualmente se manejan respecto a la evaluación formativa. Si bien es cierto, en décadas pasadas los fines de la evaluación eran solo de cuantificación del rendimiento académico, en la actualidad los criterios pasan por asegurarse que los estudiantes realmente logren alcanzar desarrollar sus aprendizajes y alcanzar las competencias inherentes a su campo profesional (Anijovich, 2020).

En cuanto a la décimo quinta hipótesis específica que sostenía que Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la motivación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe baja relación no estadísticamente significativa ($r=.204$; $p=.111$) por lo que se rechaza esta hipótesis de estudio. De esta forma, determinar si el desempeño docente respecto a la motivación influye en la motivación hacia la tarea. En esta línea, Robbins y Judge (2013 citados en De Jesús & Sánchez, 2020) señalan que la motivación debe contagiar entusiasmo en las personas, deseos de involucrarse y participar de forma dinámica en ciertas actividades, tal como sucede con las experiencias de aprendizaje, que deben propiciar la participación activa y constante de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el desempeño docente es

midiendo la motivación que logra generar en los estudiantes, situación que se hace evidencia durante el desarrollo de la sesión, pues los estudiantes motivados realmente se sienten partícipes de la sesión, se involucran y buscan dar sus opiniones ante los diversos campos temáticos que se van desarrollando (Pariona, 2018).

Por su parte, la motivación que generen los docentes dentro de los espacios de aprendizaje también contribuirá a que los discentes puedan realizar las actividades propuestas, pues no solo se ceñirán a los alcances propuestos y contruidos en clase, sino que buscarán involucrarse proponiendo soluciones, alternativas y forma de desarrollo que adicionalmente contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico (Alemán, 2018).

Se puede señalar aquí que los resultados obtenidos reflejan la necesidad de replantear las estrategias didácticas para motivar a los estudiantes, pues la percepción que ellos tienen al respecto las sitúa en niveles bajos y no contribuyen a la motivación hacia la tarea, situación que no puede ocurrir, pues dentro de la experiencia de aprendizaje se requiere que cada estudiantes pueda participar en todas las actividades propuestas, pues son un engranaje que, en conjunto, contribuirán al logro de aprendizajes significativos y permanentes (Muñoz, 2020).

En cuanto a la décimo sexta hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la Satisfacción del estudiante, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se afirma que existe muy baja relación no estadísticamente significativa ($r=.193$; $p=.132$) por lo que se rechaza

esta hipótesis de estudio. En esa línea, lo que se busca es determinar si el desempeño docente respecto a la satisfacción influye en la motivación hacia la tarea. Conviene recordar que la satisfacción surge como resultado de la evaluación que realiza el estudiante respecto al servicio educativo que recibe por parte del docente y las expectativas que él tiene respecto al mismo. En esa línea, los docentes deben buscar mecanismos que contribuyan a lograr experiencia de aprendizaje de calidad, que motive de manera efectiva a los estudiantes y permita que la motivación hacia la tarea sea comprendida como un medio para fortalecer y enriquecer la construcción de sus nuevos saberes (Paredes, 2018).

En esa misma línea, la satisfacción del estudiante se logra en función a sus percepciones y creencias acerca del desempeño que los docentes tienen en el desarrollo de la asignatura a su cargo, lo cual debe reflejarse de manera permanente durante las sesiones, fomentando además un clima positivo y atrayente. Asimismo, es importante considerar que los estudiantes deben sentir que sus necesidades son atendidas y esto es algo que realmente debe considerarse en todo momento, recordando que cada uno de ellos tiene necesidades específicas y que sus opiniones van sumando para calificar el desempeño docente (UNESCO, 2018).

Cabe indicar que la satisfacción es un proceso que se va dando de forma paulatina durante las diferentes experiencias de aprendizaje, considerando las estrategias, métodos y recursos didácticos que los docentes desarrollan como parte de su labor pedagógica y que van a ser percibidas por los estudiantes como positivas o desfavorables en la medida que sientan que sus necesidades se van alcanzando, tanto a nivel de aprendizajes y desarrollo de competencias, como

en la posibilidad de realización académico profesional que puedan obtener, siendo la motivación hacia la tarea un reflejo de este sentir (Cueva, 2019).

Los resultados alcanzados en la investigación reflejan debilidades en el desempeño docente, siendo necesario promover en ellos la elaboración de un diagnóstico que les permita saber cuáles son los puntos que deben fortalecer dentro de su práctica pedagógica, a fin de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje y contribuir de manera efectiva en la formación de profesionales idóneos acorde a las exigencias de una sociedad globalizada (Maldonado et al., 2019).

En cuanto a la décimo séptima hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa al comparar los niveles de motivación para el aprendizaje entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima, se afirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p menor a .05 ($p=.001$) por lo cual se acepta la hipótesis alternativa (H_a) y se rechaza la hipótesis nula (H_0). Sin embargo, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: existen diferencias entre los grupos de segundo y tercero ($p=.000$); así como segundo y cuarto ($p=.007$); por tanto, se aceptan las hipótesis alternativas (H_a) y se rechazan las hipótesis nulas (H_0). No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tercero y cuarto ($p=.608$); por ello se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). Así mismo, los resultados de las subvariables arrojaron que existen diferencias en los niveles de motivación externa entre los grupos de segundo y tercero ($p=.001$); así como segundo y cuarto año ($p=.007$); por tanto, se aceptan las hipótesis alternativas (H_a) y se

rechazan las hipótesis nulas (H_0). No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tercero y cuarto ($p=.741$); por ello se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a). Del mismo modo en los resultados de la motivación para la tarea se halló que existen diferencias entre los grupos de segundo y tercero ($p=.017$); así como segundo y cuarto ($p=.007$); por tanto, se aceptan las hipótesis alternativas (H_a) y se rechazan las hipótesis nulas (H_0) en estos casos. No obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tercero y cuarto ($p=.608$); por ello se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a).

En líneas generales, se puede señalar que los resultados reflejan la existencia de diferencias en los niveles de motivación para el aprendizaje en los estudiantes de segundo a cuarto año, mientras que en los subgrupos de segundo y tercer año no se encontraron diferencias significativas. Esta situación puede explicarse por diversos factores como la edad de los estudiantes o las estrategias que aplican los docentes de acuerdo al nivel o año de estudios, pues ello tiene incidencia en los procesos cognitivos, en los pensamientos, emociones y creencias de los estudiantes, generando contrastes en las actitudes y en la motivación que sienten respecto al proceso educativo, posibilitando que tomen decisiones pertinentes para alcanzar sus aprendizajes (Pegalajar, 2020).

Sin embargo, otros estudios también señalan que no solo influyen aspectos como la edad o las estrategias docentes sino que estas también deben considerar otros factores como el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes, sus estilos de aprendizajes o situaciones de índole afectiva o emocional; asimismo, se consideran elementos conductuales como el

autocontrol o la autodeterminación en lo que respecta a los estudiantes y, en el caso de los docentes, a aspectos de claridad y precisión en la comunicación, empatía y los recursos educativos que emplea para motivar a los estudiantes a involucrarse en el proceso de aprendizaje y al desarrollo de sus actividades como parte esencial en la construcción de aprendizajes (Ligeti et al., 2020).

De ahí que se remarque la relevancia del papel del docente para detectar cuáles son las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para que puedan emplear las estrategias metodológicas y didácticas que motiven a los estudiantes para participar de forma activa y dinámica en las experiencias de aprendizaje, de acuerdo al año de estudios que corresponda y los estilos de aprendizaje, a fin de potenciar sus capacidades y potenciales en aras de lograr las competencias inherentes a su campo formativo (Vera et al., 2019).

Desde esta perspectiva se puede concluir que los niveles de motivación en los estudiantes difieren de acuerdo al año de estudio y ello se debe a diversos factores que van desde la edad, los aspectos sociodemográficos, hasta situaciones que implican formas de ser de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje, sus necesidades académicas, la madurez alcanzada, la comunicación que se establece entre docentes y estudiantes, así como la interacción y la empatía por parte de los profesores, pues son elementos neurálgicos para generar el interés de los estudiantes y su disposición para participar de manera activa en las experiencias de aprendizaje (Quena, 2020).

En cuanto a la décimo octava hipótesis específica que sostenía que existe relación estadísticamente significativa al comparar la Percepción del desempeño docente entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana. Se encontró que no existen

diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio al obtener un valor p mayor a .05 ($p=1.44$); por lo cual se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se acepta la hipótesis nula (H_0) en términos generales. Además, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: Se encontró que entre segundo y tercer año ($p=.126$), segundo y cuarto año ($p=.287$), así como, tercer y cuarto año ($p=.886$); no existen diferencias estadísticamente significativas debido a que la significancia es mayor a .05. en todas las subvariables respecto a la responsabilidad formal, metodología, comunicación, materiales, actitud ante la docencia, evaluación, motivación y satisfacción. Por tanto, se rechazan las hipótesis alternativas (H_a) y se aceptan las hipótesis nulas (H_0) respectivamente.

El contexto educativo actual exige un cambio de paradigmas en los docentes, pues ya no son suficientes los conocimientos para asumir una práctica pedagógica eficaz y eficiente; por el contrario, las exigencias se han hecho cada vez más desafiantes ya que se requiere una mirada multidisciplinaria que involucre también habilidades blandas que manifiesten la adecuada planificación, comunicación efectiva, la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación, la interacción con sus estudiantes, el manejo de estrategias didácticas, entre otras que conlleven a promover espacios de aprendizaje motivadores tanto para la construcción de saberes como destinadas a involucrarse en las actividades y tareas propuestas (Rodríguez et al., 2021).

Estas aseveraciones encuentran mayor fuerza dentro del enfoque constructivista que actualmente se encuentra vigente, ya que se buscan espacios educativos en los que se promueva la participación constante de los estudiantes y para poder hacerlo se requiere que se encuentren motivados.

Desde esta perspectiva, el desempeño docente también debe contemplar el diseño de sesiones que respondan al contexto en el cual se va a desplegar el acto educativo y ello incluye el año de formación donde lo esté realizando, dado que las características de los estudiantes son diferentes de acuerdo con la progresión de avance logrando durante la formación profesional (Soria et al., 2021).

De ahí que sea necesario tomar en cuenta los postulados que refieren cuatro componentes básicos que deben reunir los docentes para lograr un desempeño óptimo dentro de su práctica pedagógica. El primero es su rol de mediador, proporcionando a los estudiantes los alcances temáticos y prácticos que potencien sus saberes y capacidades; el segundo es el de planificador, actividad que se desarrolle desde el diseño de las respectivas experiencias de aprendizaje, el tercero se enfoca en su rol de agente cultural, pues debe contar con los conocimientos y la praxis adecuada para brindar guiar y soporte para la construcción de aprendizajes y el cuarto es su calidad de promotor, entendida como la labor que realiza para propiciar aprendizajes significativos, mediante el uso de herramientas, técnicas y estrategias, tanto didácticas como metodológicas que motiven a los estudiantes y los involucre activamente en el logro de sus aprendizajes (Flores et al., 2021).

Visto todo ello, se puede señalar que los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que los estudiantes perciben el desempeño docente en niveles bajos, situación que se convierte en una alerta para que los profesores puedan reflexionar respecto a su práctica pedagógica y asuman un mayor compromiso para motivar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, apoyando a construir nuevos saberes y desarrollen competencias que les

permita afrontar las diversas problemáticas y situaciones que se les presentará en el ejercicio profesional (González, 2021).



CAPITULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

1. Se concluyó que la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima no tienen relación significativa. Estos resultados se dan debido al sentir de los discentes quienes consideran que el desempeño docente no logra su objetivo de motivarlos para alcanzar sus aprendizajes, es decir que estrategias didácticas y metodologías empleadas no generan el interés de participar de forma activa en la construcción de sus aprendizajes durante las experiencias propuestas para tal fin. Por tal motivo se puede señalar que la percepción del desempeño de los docentes bajo estas subsanables estudiadas, no constituyen un predictor de motivación para el estudiante. Es decir, las motivaciones no dependen exclusivamente del desempeño de los docentes si no que se debe a otros factores que están en juego esto es el hallazgo que se ha encontrado.
2. Se pudo concluir que que existe baja correlación, pero estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y la responsabilidad formal y la motivación extrínseca y la satisfacción del estudiante la que los determina como predictores para la motivación de los estudiantes influyendo así mismo en el compromiso de los dicentes. Por otro lado, existe baja correlación la cual además no es estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y la metodología; motivación extrínseca y la comunicación; motivación extrínseca y materiales; motivación extrínseca y actitud; motivación extrínseca y evaluación; motivación extrínseca y motivación, pudiendo significar que

estos factores no se ajustan a las necesidades de los estudiantes ya que los factores considerados para el acto educativo no están contribuyendo a lograr la meta educativa.

3. Se encontró que existe baja correlación no estadísticamente significativa entre la Motivación hacia la tarea y todas las sub variables del desempeño docente. Con ello se evidencia que la percepción de desempeño docente teniendo en cuenta las sub variables no constituye un indicador importante para generar el compromiso y andamiaje implicados en la motivación hacia la tarea del estudiante, por lo que se evidencia la necesidad de encontrar las verdaderas motivaciones internas para incrementar el empeño y rendimiento académico.
4. Se concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio. Sin embargo, el análisis comparativo entre subgrupos arroja los siguientes resultados: existen diferencias entre los grupos de segundo y tercero, así como segundo y cuarto, no obstante, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de tercero y cuarto. Siendo este un grupo relativamente homogéneo, Desde esta perspectiva, se puede señalar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio, resultados que son comprensibles si se considera que cada uno de estos grupos tiene necesidades de aprendizaje diferentes, no solo en lo que respecta al campo cognoscitivo sino también en los estilos de aprendizaje y la madurez de acuerdo a cada rango etario, aspectos que deben ser considerados por los docentes para poder adecuar la metodología y generar la motivación estudiantil que se requiere para una participación efectiva en cada sesión y, sobre todo, para que puedan alcanzar los nuevos aprendizajes y vayan fortaleciendo su formación

profesional. Ello también podría explicar por qué en el análisis específico de los grupos de tercer y cuarto año no se encuentran diferencias significativas, pues ambos tienen cierta similitud en cuanto a edad, disposición y deseos de alcanzar la meta final de convertirse en profesionales y aportar de manera efectiva a la sociedad. Finalmente, cabe indicar que el desempeño del docente no es predictor para motivar al estudiante; probablemente se deba a otros intereses, es necesario investigar otras fuentes de motivación.

5. Se concluyó que la percepción del desempeño docente entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana no muestra diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio en términos generales. Estos resultados pueden reflejar alguna indiferencia al desempeño docente y alguna rigidez en cuanto a sus motivadores personales, así mismo llama a la reflexión por parte de los docentes, pues ello quiere decir que se debe ser más creativo e innovador, pasar de un modelo de enseñanza plano a uno con enfoque colaborativo que aporte de manera significativa a una mejor preparación de los estudiantes y al desarrollo de las competencias profesionales que se requiere dentro de su campo formativo.
6. Se concluyó que la percepción de los estudiantes respecto al desempeño docente alcanzó niveles bajos y no contribuye de manera efectiva a lograr la motivación para el aprendizaje. De ahí que se considere pertinente impulsar la reflexión permanente de la práctica pedagógica, con el fin de detectar los aspectos que requieren fortalecerse y aquellos que están contribuyendo a motivar a los estudiantes para potenciarlos, de forma que los estudiantes también sientan la motivación hacia la tarea y las actividades que se proponen.

como parte de la experiencia de aprendizaje, buscando involucrarse con sus pares para proponer soluciones o alternativas a los diversos desafíos que se proponen, considerando la teoría sociocultural de Vigotsky respecto a los aprendizajes y su relevancia en la contribución al desarrollo del pensamiento crítico.

6.2. Recomendaciones:

1. Se recomienda a las autoridades de la Facultad de Terapia de Lenguaje de la universidad pública de Lima donde se llevó a cabo el estudio, conformar un equipo encargado de realizar un diagnóstico detallado sobre los predictores de la motivación para los estudiantes, pues se ha podido evidenciar que el desempeño docente no es uno de ellos; por tanto, se requiere conocer cuáles son los factores involucrados a fin de tomar acciones que conlleven a generar la motivación en los discentes. Asimismo, se sugiere investigar las fuentes implicadas a fin de estudiar y profundizar en el compromiso del estudiante ya que la operacionalización de las variables estudiadas, no han sido significativas.
2. Para elevar la percepción de los estudiantes respecto a la motivación extrínseca y el desempeño de los docentes se recomienda a las autoridades institucionales promover la realización de un programa integral de asesoría dirigida a la plana docente, en el que se incorporen sesiones de que promueven la reflexión docente respecto a su práctica pedagógica, talleres de estrategias metodológicas, comunicativas, de evaluación y de motivación. Asimismo, se sugiere fortalecer la elaboración de materiales didácticos y recursos digitales, de forma que se puedan aplicar tanto a nivel presencial,

semipresencial y virtual, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y la realidad educativa.

3. Se recomienda investigar las fuentes implicadas en la motivación hacia la tarea dado a que la operacionalización de las variables estudiadas no ha sido muy significativa por ello, se debe investigar las fuentes implicadas en la motivación hacia la tarea, así como su compromiso y perseverancia.
4. Se recomienda a los docentes plantear metodologías activas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, tales como el trabajo colaborativo de forma que se promueva la interacción continua de los estudiantes, permitiendo que se conjuguen los diversos estilos de aprendizaje y las propuestas que cada uno puede tener respecto al campo temático tratado. De esta forma, también se logrará que la construcción de aprendizajes se dé tanto a nivel individual como grupal. Por otra parte, ayudará a optimizar la comunicación y promoverá el uso de diversas estrategias de aprendizaje por parte de los discentes, elementos que se convierten en pieza clave para lograr el desarrollo de competencias. Así también se sugiere el uso de herramientas y plataforma tecnológicas, pues como se ha podido ver en las diversas teorías educativas, son un medio que promueve la participación y el aprendizaje activo. Así también se convierte en un medio para realizar evaluaciones permanentes respecto a los avances de los estudiantes, sus logros y aspectos que requieren ser fortalecidos, todo ello en tiempo real.
5. Se recomienda a los docentes implementar prácticas diferenciadas de acuerdo al año de estudios, a partir de la elaboración de un diagnóstico de necesidades por cada año formativo, de forma que se puedan contextualizar

las experiencias de aprendizaje, contribuyendo a alcanzar las competencias inherentes a su campo profesional.

6. Se recomienda a futuros investigadores que aborden esta problemática de estudio profundizar en el tipo de herramientas y estrategias didácticas que utilizan los docentes en su práctica pedagógica, buscando establecer cuáles son aquellos que alcanzan un mejor resultado en cuanto a la motivación de los estudiantes de acuerdo al año de estudios, de forma que se puedan tomar acciones para una implementación contextualizada y debidamente coordinada que potencie la construcción de aprendizajes y el desarrollo de competencias, contribuyendo a alcanzar un mejor desempeño docente. Así también, a nivel metodológico se sugiere realizar estudios con enfoque cualitativo, de forma que se pueda ampliar los hallazgos encontrados aquí mediante instrumentos que permitan comprender con mayor profundidad lo que siente los estudiantes y las razones que fundamentan su percepción respecto al desempeño docente. Así también, se resalta que un estudio de carácter mixto también permitiría combinar las riquezas metodológicas de los enfoques cuantitativo y cualitativo, pues en el primer caso permite realizar inferencias y en el segundo analizar significados de las experiencias desde la visión de los actores involucrados. También se recomienda incorporar nuevas dimensiones en el estudio sobre desempeño del docente como: la forma de abordar la problemática con base en otras investigaciones actualizadas, enriquecer el instrumento y la forma de aplicación. De esta forma, se podría considerar el uso de instrumentos como participativos y creativos, sobre todo cuando se trabaja con variables subjetivas como la motivación y la percepción.

Referencias

- Acosta-Ramos, A. C., Jiménez-Ruiz, L. K., Guillermo-Pulido, E., y Redondo-Marín, M. P. (2019). Estrés ocupacional y evaluación de desempeño en docentes universitarios del departamento del Cesar, Colombia. *Revista Encuentros*, 17(01). doi:<http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1595>
- Ahn, I., Min y M, Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. *Contemporary Educational Psychology*, 64. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950>
- Alemán, B., Navarro, O.L., Suárez, R.M., Izquierdo, Y. y Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000400032
- Alonso-Tapia, J. A., Ruiz, M. A., y Huertas, J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate: causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study. *Annals of psychology*, 36(1), 122-133. doi:<https://doi.org/10.6018/analesps.337911>
- Anchundia-Delgado, I. (2019). Desempeño docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante del bachillerato en Manta. *Dominio de las Ciencias*, 5(2). Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1128/html>
- Ander-Egg, E. (2016). *Diccionario de Psicología*. Argentina: Editorial Brujas.
- Andrade, C.F., Siguenza, J.P. y Chitacapa, J.P. (2020). Capacitación docente y educación superior: propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. *Espacios*, 41(33), 46-60. Obtenido de <http://es.revistaespacios.com/a20v41n33/a20v41n33p05.pdf>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Chile: Summa.
- Belgrave, G. (2020). Competencias docentes en los Institutos Universitarios de Tecnología Públicos del Estado Zulia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15). Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000300003
- Belmonte, J., Pozo, S., & Fuentes, A. (2019). Análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en un contexto español. *Aula Abierta*, 48(3), 321-330.
- Beltrán, G.E., Amaiquema F.A. y López, F.R. (2020). La motivación en la enseñanza en línea. *Conrado*, 16(75), 316-321. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316
- Benítez-Galindo, L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *Ensayos*, 7(12), 42-51. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653208007/html/index.html>
- Benoit-Ríos, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-116. doi:<http://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>

- Bohórquez, E., Pérez, M, Caiche, W. y Benavides, A. (2020). La motivación y el desempeño laboral: el capital humano como factor clave en una organización. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 385-390. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n3/2218-3620-rus-12-03-385.pdf>
- Bruno, F. E., Fernández-Liporace, M., y Stover, J. B. (2020). Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37(1). Obtenido de <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=389&path%5B%5D=html>
- Cáceres, C., Muñoz, C., y Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 175 - 188. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.402761>
- Camacho, I. (2019). Evaluación por competencia para mejorar la calidad de la educación universtiaria. *Universidad de Carabobo*. Obtenido de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/8424/ISBN-9789802337514.pdf?sequence=1>
- Campos, M. C., González, G., y Castañeda, C. (2019). Análisis de la motivación del estudiante de educación superior participante en una propuesta de evaluación formativa. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 53-58. doi:[10.6018/sportk.401111](https://doi.org/10.6018/sportk.401111)
- Carducci, B. (2020). Maslow's hierarchy of needs. *Wiley Online Library*. doi:<https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch45>
- Carrasco, S. (2006). *Metodología de la Investigación*. Lima: Editorial San Marcos.
- Carreño, I., Carreño, C., Mancera-Salinas, C., Durán, A., y García, C. (s.f.). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educación y Pesquisa*(46), 1-21. doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>
- Casanova, M. (2018). *Relación entre el grado de motivación por el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de enfermería de la UNMSM*. Lima: Tesis de Maestría: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cereza, K. (2020). *What is motivation?* Obtenido de <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378>
- Cerón-Urzuá, C., Cossio-Bolaños, M., Pezoa-Fuentes, P., y Gómez-Campos, R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar desempeño docente asociado a las prácticas evaluativas formativas. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 463-472. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.65512>
- Chávez, M.E. y Oseda, D. (2020). Influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente en la unidad de gestión educativa local de Santiago de Chuco, 2020. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(4). doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.692
- Cipagauta, M. (2020). Perspectivas de la formación permanente de los docentes en educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738>
- Comfort, D. (2020). Teacher's Motivation Techniques as Determinants of Students' Academic Performance in English Language in Selected Government Secondary Schools in Oyo State. *International Journal of Secondary Education*, 8(2), 36-46. doi:[10.11648/j.ijsedu.20200802.13](https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20200802.13)

- Cuenca, R. y Cuenca, R. y Urrutia, C.E. -Alvarez, J. y.-Z. (2020). Factores de motivación al logro de estudiantes de IGEM de una universidad pública. *Universidad Autónoma de Nuevo León*, 463-475. Obtenido de http://www.web.facpya.uanl.mx/Vinculategica/Vinculategica6_1/36%20DE%20JESUS_SANCHEZ.pdf
- Delgado, P. (9 de Diciembre de 2019). *La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió?* Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/teoria-del-aprendizaje-social>
- Desmet, P. y Fokkinga, S. (2020). Beyond Maslow's Pyramid: Introducing a Typology of Thirteen Fundamental Needs for Human-Centered Design. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(38). Obtenido de <https://www.mdpi.com/2414-4088/4/3/38/pdf>
- Díaz, L. y Valle, R.L. (2020). Percepción estudiantil sobre el desempeño docente en el curso optativo Actividad Deportiva y Salud Bucodental. *Edumecentro*, 12(4), 155-169. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742020000400155
- Draghi, C. (2019). *Liderazgo docente para favorecer la motivación al logro del estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria en una universidad privada de Lima - 2019*. Lima: Tesis de Maestría: Universidad Tecnológica del Perú.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1- 25. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Espinoza, C. E. (2019). El desempeño del docente universitario desde la perspectiva estudiantil. *Transformación*, 15(3). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000300383
- Flores, N. C. (2021). Evaluación del perfil del profesorado a partir de los atributos del desempeño docente. *Revista Innova Educación*, 3(3). doi:<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.003>
- García, F., Perdigón, L., y Alfonso, Y. (2020). Pedagogic strategy for the acting of students in the labor practice of the educational units. *EduSol*, 20(72). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000300078
- García, K. (2020). El papel de los docentes y la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos Alternativos de Vida (ALP). *Revista colombiana de educación*(79). doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>
- Gómez, M. A., y Quesada, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. *Relieve*, 26(1), 1-20. doi:<http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567402>
- Gordon, J. (2021). Herzburg's Two Factor Theory (Hygiene Theory) - Explained Theory) - Explained. *The Business Professor*. Obtenido de <https://thebusinessprofessor.com/lesson/herzburg-two-factor-theory-defined/>
- Gubbins, V., Ugarte, E., y Cárcamo, H. (2020). Teaching Communication Styles and Their Incidence in the Participation Modes of Parents From The Perspective of Mothers of Vulnerable Groups. *Propósitos y Representaciones*, 8(2). doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.408>

- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Harlow, A., y Lo, S. S. (2020). Characterizing the University of California's tenure-track teaching position from the faculty and administrator perspectives. (U. o. California, Ed.) *PLoS ONE*, 15(1). doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227633>
- Hernández, J., Jiménez, Y., y Rodríguez, E. (2020). Más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales: construcción de un recurso didáctico digital. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.622>
- Huilcapi, M.R. y Jácome, G.A. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dom. Cien.*, 3(2), 311-333. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Ibok, E. (2020). The effect of teacher on students' performance in Biology in Calabar Municipality. *Universidad de Calabar*. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3530543
- Jara, R. (2020). The Performance of Beginning Sciences Teachers: The Professional Competencies Developed During the First Years of Professional Experience. *Pensamiento educativo*, 57(1). doi:<http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.2>
- Jiménez, N. y San Martín, S. (2019). Tipología de docentes universitarios de acuerdo con su desempeño docente: motivados y no motivados. *Ciencia ergo-sum*, 26(2). doi:<https://doi.org/10.30878/ces.v26n2a4>
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V., y Pérez-Salas, C. (2022). Teacher-student relationship and student engagement: perceptions of secondary students with special educational needs. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1). doi:<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4495>
- Ligeti, P., Fasce, E. y Veliz, L. (2020). Aprendizaje autodirigido y motivación académica en estudiantes de enfermería de una universidad en Chile. *Index de enfermería*, 29(1-2). Obtenido de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000100018
- Llanos, M., y Perales, R. (2020). Satisfacción estudiantil de la gestión docente de una universidad pública de Huánuco-Perú. *Gaceta científica*, 6(2), 80-91. Obtenido de <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/gacien/article/view/785/1049>
- Llerandi, V. (2021). La motivación y el aprendizaje en la clase de educación física: reflexiones prácticas. *Conrado*, 17(83). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600414
- López, O. L., García, J. J., Batter, I., y Cobas, M. E. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *Edumecentro*, 7(4). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000400014
- Machua, S., Sánchez, D., Sampedro, C., y Palma, D. (2021). Students' perception of synchronous and asynchronous classes to a year of virtual education. *Conrado*, 17(81). Obtenido de

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400269&lng=es&nrm=iso
- Macías, E. U. (2020). Pensamiento complejo. Bases para una teoría holística de la Educación Superior en el rediseño curricular. *Kne Engineering*, 347 - 369. doi:10.18502/keg.v5i2.6253
- Madero, S. (2019). Factores de la teoría de Herzberg y el impacto de los incentivos en la satisfacción de los trabajadores. *Acta Universitaria. Multidisciplinary Scientific Journal*, 1-18.
- Manjarrez, N.N., Boza, J.A. y Mendoza, E.Y. (2020). La motivación en el desempeño laboral de los empleados de los hoteles en el Cantón Quevedo, Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 11(5), 359-365. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-359.pdf>
- Martínez, G. I., Guevara, A., y Valle, M. M. (2021). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro.*, 11(21). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Martínez, G. I., Guevara, A., y Valle, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Martínez, J.E., Tobón, S. y Soto, J. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación Universitaria*, 14(1), 53-66. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Mathew, E. (2017). *The effects of teachers motivation to students academic performance in Tanzania Community Secondary Schools: a case of Kinondoni Municipality*. Tanzania: University of Tanzania.
- McLeod, S. (2020). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Obtenido de <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Medina, M. y Verdejo, A. (2020). Validity and reliability in student learning evaluation throughout active methodologies. *Revista de Educación Alteridad*, 15(2), 270-284. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4677/467763400011/html/>
- Mendoza, R., Salazar, M., y Muñoz, J. (2020). Percepción de competencias docentes universitarias desde la perspectiva académica y estudiantil. *Propósitos y representaciones*, 8(3). doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.527>
- Michel, Y.A.; Steinmayr R., Frenzel A.C. y Ziegler M. (2020). Unpacking domain-specific achievement motivation: the role of contextualising items for test-criterion correlations. *Educational Psychology*. doi:<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1713303>
- Minedu. (2020). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productivo*. Lima: Secretaría Técnica del Minedu.
- Molinero, M., y Chávez, U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 10(19). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.494>
- Montoya, P., Bella, N., y Neira, J. (2021). Relationship between quality of work life and job satisfaction in the primary health care team. *Medicina, Seguridad y Trabajo*, 66(261). doi:<https://dx.doi.org/10.4321/s0465-546x2020000400004>

- Negrete, O. y Saucedo, C. (2022). El aprendizaje vicario en la era digital. Análisis de discurso de estudiantes de nivel superior a distancia. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 91-102. Obtenido de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4124>
- Ochoa, S., Montes, J., Rojas, T., y Valencia, M. (2020). Perfiles momentáneos de compromiso a lo largo de tres clases de ciencias en estudiantes colombianos. *Interdisciplinaria*, 37(2), 61-78. doi:<http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.4>
- Oliveira, F. (2019). Aptitud cognitiva y compromiso motivacional en el éxito educativo de estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 7(2). doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.292>
- Pamplona, J., Cuesta, J., y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33. doi:10.17151/eleu.2019.21.2.
- Pari, L. (2018). *El desempeño docente y la satisfacción de los estudiantes del I.E.S.P.P. José Jiménez Borja de Tacna - 2017*. Lima: Tesis de Doctorado: Universidad Enrique Guzmán y Valle.
- Pegalajar, M. (2020). Relación entre la motivación académico-personal del estudiante novel en educación y las estrategias de trabajo autónomo. *Formación universitaria*, 13(5), 257-268. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500257>
- Peinado, J. J. (2020). Experiencias del profesorado acerca del aprendizaje autónomo en estudiantes de modalidad a distancia y el uso de recursos digitales. *Ride*, 10(20). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.645>
- Perrenoud, P. (2010). *Capítulo 9: ¡No toquen mi evaluación! Un enfoque sistemático del cambio. En: La evaluación de los alumnos. De la reproducción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* . Buenos Aires: Colihue.
- Porras, M. (2022). El juego como método didáctico en el aprendizaje de operaciones básicas. *Revista de Investigación*, 10(1). doi:<https://doi.org/10.15649/2346030X.2145>
- Quena, R. (2020). Estrategia motivacional para elevar el rendimiento académico en geografía en una escuela superior en Bolivia. *Horizontes*, 4(16), 415-431. doi: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.125>
- Quezada, S. y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225
- Quintal, A. y Bolaños, G. (2021). Educación por competencias con enfoque socioformativo y su impacto en el desarrollo social sostenible. *Ecociencia Internacional Journal*, 3(4), 39-48. doi:<https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.3>
- Reyes, M. (2016). Relación entre Habilidades Sociales y Desempeño Docente desde la percepción de estudiantes adultos de universidad privada en Lima, Perú. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(2), 17-31. doi:<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.465>

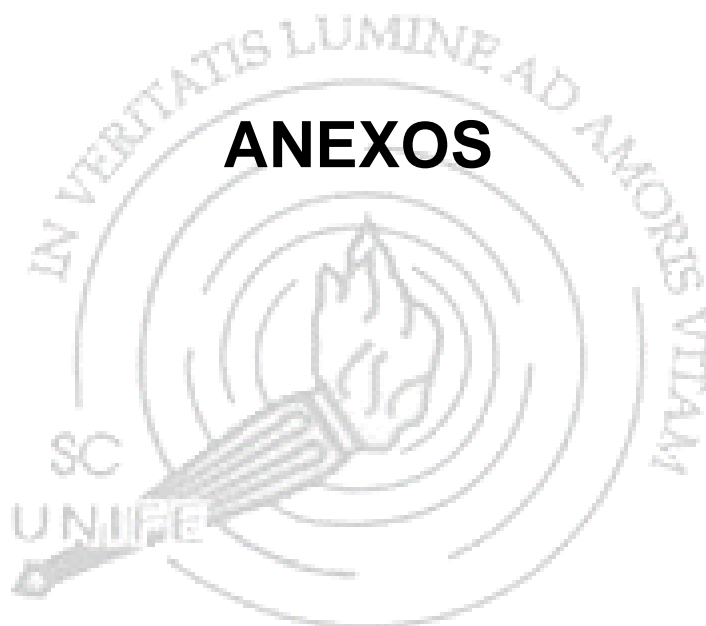
- Reyes, R. (2020). Evaluación de competencias del docente universitario bajo la percepción de los estudiantes de Ingeniería Civil. *Revista Científica Inicc-Perú*, 3(3), 81-95. doi:<https://doi.org/10.36996/delectus.v3i3.88>
- Reyes, I. (2019). Adaptación de la escala MAPE II al contexto colombiano. *Perspective of Intervention*, 14(2), 148-164. doi:<https://doi.org/10.37511/tesis.v14n2a8>
- Robles, H. (2020). Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en un grupo de estudiantes de una Universidad en Lima. *Revista de Investigación Psicológica*(24), 37-52. doi:http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000200004
- Rodríguez, J. L., Rodríguez, R. E., y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1). doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Romero, E., Mora, A., González, W., Garbanzo-Hernández, P., Zamora-Araya, J., Quirós, F., et al. (2020). Desarrollo de la motivación en estudiantes de secundaria mediante la implementación de un programa educativo en Artes Plásticas basado en el Aprendizaje Cooperativo. *Cuad. Investig. Educ.*, 11(2). doi:<http://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2990>
- Ruiz, E. (2021). Análisis cuantitativo de la evaluación del desempeño docente en la Universidad de Costa Rica. *Actualidadse Investigativas en Educación*, 21(1). doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42425>
- Salas, J. (2019). *Desempeño docente y motivación de los estudiantes del I ciclo de la Especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC de Huacho - 2017*. Lima: Tesis de Maestría: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Sánchez, M., García, J., Steffens, E., y Hernández, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30(3). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Sardiñas, Y., Domínguez, I., y Reinoso, C. (2021). La comunicación educativa: su desarrollo en el profesor de secundaria básica. *Varona*, 71. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382020000200018#:~:text=La%20comunicaci%C3%B3n%20educativa%20busca%20la,de%20aprendizajes%20positivos%20y%20motivadores.
- Seivane, M. S. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 35-46. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*, 2(1). doi:10.31876/s.e.v2i1.20
- Simpe, C. (2021). *Desempeño docente en la motivación de estudiantes de la segunda especialidad de enfermería en neonatología de una universidad pública, Lima, 2020*. Lima: Tesis de Maestría: Universidad César Vallejo.
- Soria, L., y Ortega, A. (2020). Desempeño pedagógico docente y aprendizaje de los estudiantes universitarios en la carrera de Educación. *Praxis & Saber*, 11(27), 1-13. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10329>

- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. M., y Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación universitaria*, 14(3). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300037>
- Torres, J., Chávez, H., y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. doi:<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Torres, A. y San Martín, D. (2021). Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43). doi:<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043torres13>
- Trujillo, P. (2020). Satisfacción laboral y desempeño académico universitario. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2). doi:<http://dx.doi.org/10.2916/inter.7.2.8>
- Unir. (2020). La evaluación de la práctica docente: importancia y cómo implementarla. *Unir Revista*. Obtenido de <https://www.unir.net/educacion/revista/evaluacion-practica-docente/>
- Valcazar, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Desde el Sur*, 12(2), 437-452. doi:<http://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0025>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., y Montoya, A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educ. Pesquí.*, 44. doi:<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179652>
- Ventura, U. (2020). Perspectiva del personal docente peruano sobre las razones y las limitaciones que imposibilitan una dedicación continua para con la investigación científica. *Educación*, 33(2). doi:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39544>
- Vera, A., Poblete, S., y Días, C. (2019). Percepción de estrategias y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100006
- Villagómez, M., Salinas, G., Granda, S., Czarny, G., y Navia, C. (2021). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21446/4/Repensando%20pedagogii%CC%80as%20y%20prai%CC%80cticas%20interculturales%207diciembre2021%20imprensa.pdf>
- Walker, V. (2020). El trabajo docente universitario y su evaluación: políticas, tensiones y desafíos. *Educação em Revista*, 36. doi:<https://doi.org/10.1590/0102-4698221045>
- Yunus, M., Setyosari, P., Utaya, S., Kuswandi, D., Amirullah, A. y Rusdi, M. (2021). La relación entre la motivación por el logro, la conciencia metacognitiva, las actitudes y las habilidades de resolución de problemas en los estudiantes. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1). doi:<https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5506>
- Zavala, M., González, I., y Vásquez, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *Revista*

Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10(20).
doi:<https://doi.org/doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>



ANEXOS



ANEXO 1

DECLARACION JURADA DE DOCUMENTOS DE TESIS

Yo, Débora Chris Céspedes Castañeda Identificada con DNI N° 40563774

En calidad de autora de la tesis titulada *Percepciones sobre el desempeño docente y motivación para el aprendizaje en estudiantes de terapia de lenguaje*, para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Docencia Universitaria.

Declaro y doy fe; que, durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Mg. Mario Armando Cartagena Beteta identificado con DNI N° 10819873

Con Código ORCID N° 0000-0002-1558-485X. En calidad de Asesor de la tesis titulada *Percepciones sobre el desempeño docente y motivación para el aprendizaje en estudiantes de terapia de lenguaje*.

Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados:

Nombre del Instrumento: Cuestionario Mape 3

Autor: José Alonso Tapia, Ignacio Montero, Juan Antonio Huertas

Nombre del instrumento: Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente.

Autor: Tonys Romero Díaz

b. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

- c. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesor.

Lima, 01 de junio de 2022



Lic. Débora Céspedes Castañeda

Tesista



Mg. Mario Armando Cartagena Beteta

Asesor

ANEXO 2: Matriz de consistencia


MATRIZ DE CONSISTENCIA


Título de la tesis: Percepciones sobre el desempeño docente y motivación para el aprendizaje en estudiantes de terapia de lenguaje.


Tesista: Débora Céspedes Castañeda


PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES (Def. conceptual)	DEFINICIÓN OPERACIONAL	NIVEL, TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA E INSTRUMENTOS
<p>PROBLEMA GENERAL:</p> <p>1. ¿Existe relación entre la motivación para el aprendizaje y el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes de la carrera de Terapia de lenguaje de una Universidad Pública de Lima Metropolitana?</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>1. Determinar la relación entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.</p>	<p>Hipótesis General:</p> <p>1. Existe relación significativa entre la percepción del desempeño docente y la motivación para el aprendizaje en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.</p>	<p>Motivación para el aprendizaje:</p> <p>Estados y procesos que se producen internamente en la persona, impulsando y dinamizando las conductas orientándolas hacia el logro de determinadas metas u objetivos (Ander, 2016).</p>	<p>Medida través de siete escalas que se agrupan en tres dimensiones:</p> <p>1. Motivación Extrínseca: la misma que agrupa tres escalas: Miedo al fracaso, Deseo de Éxito reconocido y Motivación externa.</p> <p>2. Motivación por la tarea: que agrupa a su vez tres escalas: Motivación al aprendizaje, Disposición al esfuerzo y Desinterés por el trabajo.</p> <p>3. Ansiedad Facilitadora del rendimiento.</p>	<p>Nivel: Descriptivo.</p> <p>Tipo: básica, paradigma positivista, enfoque cuantitativo.</p> <p>Diseño: correlacional comparativo.</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento:</p> <p>Evaluación de la motivación en sujetos adultos: Cuestionario Mape 3 (Jesús Alonso Tapia, Ignacio Montero, Juan Antonio Huertas 2000)</p>


	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>1.1 Determinar la relación entre la motivación externa y la percepción del estudiante sobre el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, metodología formal, comunicación, materiales, actitud ante la docencia, evaluación, motivación que imparte el docente y satisfacción en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.</p> <p>1.2 Determinar la relación entre la motivación por la tarea y la percepción del estudiante sobre el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, metodología formal, comunicación, materiales, actitud ante la docencia, evaluación, motivación que imparte el docente y satisfacción en estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:</p> <p>1.1 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.2 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a metodología, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.3 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la comunicación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p>	<p>Desempeño Docente:</p> <p>Proceso sistemático que permite obtener información confiable brindada con el objeto de conocer el efecto educacional en los estudiantes (Martínez <i>et al.</i>, 2021).</p>	<p>La evaluación del desempeño docente se mide en ocho dimensiones: Responsabilidad Formal, Metodología, Comunicación, Materiales, Actitud ante la docencia, Evaluaciones, Motivación y Satisfacción del estudiante.</p>	<p>Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente Tonys Romero Romero 2014.</p>
--	---	--	--	--	---

	<p>1.3 Comparar los niveles de motivación para el aprendizaje entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.4 Comparar los niveles de percepción sobre el desempeño docente entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p>	<p>1.4 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a los materiales, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.5 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la Actitud ante la docencia, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.6 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a evaluación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.7 Existe relación estadísticamente</p>				
--	--	--	---	--	--	--

		<p>significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la motivación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.8 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación extrínseca y el desempeño docente en cuanto a la satisfacción del estudiante, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.9 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a responsabilidad formal, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.10 Existe relación estadísticamente significativa entre</p>				
--	--	--	---	--	--	--

		<p>la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a metodología, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.11 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a comunicación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.12 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a los materiales, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.13 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la</p>				
--	--	---	---	--	--	--

		<p>tarea y el desempeño docente en cuanto a la actitud ante la docencia, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.14 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la Evaluación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.15 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño docente en cuanto a la motivación, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.16 Existe relación estadísticamente significativa entre la motivación hacia la tarea y el desempeño</p>				
--	--	---	---	--	--	--

		<p>docente en cuanto a la satisfacción del estudiante, desde la percepción de los estudiantes de cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p> <p>1.17 Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar los niveles de motivación para el aprendizaje entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima.</p> <p>1.18 Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar la Percepción del desempeño docente entre los estudiantes de segundo a cuarto año de terapia de lenguaje de una universidad pública de Lima Metropolitana.</p>				
--	--	--	---	--	--	--

ANEXO 3: Matriz de operacionalización de variables

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE : Motivación para el aprendizaje.

Variables (Tipo de escala)	Dimensiones	Indicadores	Items	Instrumentos
Motivación para el aprendizaje Escala ordinal	Miedo al Fracaso	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal. • Procuero evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, también puedo quedar mal delante de otros. • Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea mal, se me quitan las ganas de seguir haciéndola. • Antes de empezar un trabajo difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien. • Si no sé hacer algo bien, no lo hago para no quedar en evidencia, aunque intentarlo me permita adquirir experiencia. • Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme. • Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo. • Prefiero los trabajos en los que casi nadie se va a enterar de si hago algo bien o mal. • Si tengo que asistir a un curso, prefiero pasar desapercibido/a y que el profesor no me pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal. • Me disgusta tener que realizar trabajos en los que no tengo experiencia porque es fácil cometer errores y quedar mal. • Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo. • Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme. 	2,6,11,14,18,22,27,35,42,50,56,62,65,71,78,86,96.	Instrumento 1: Evaluación de la motivación en sujetos adultos: Cuestionario Mape 3 (Jesús Alonso Tapia, Ignacio Montero, Juan Antonio Huertas 2000)

		<ul style="list-style-type: none"> • A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia. • Con frecuencia, antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho antes, pienso cosas como "Seguro que no me sale". • Mientras estoy trabajando en algo que otros van a ver, a menudo pienso en lo que podría ocurrir si sale algo mal. • Cuando termino un trabajo que otros han de valorar, pienso sobre todo en la posibilidad de que lo valoren negativamente. • Es frecuente que recuerde situaciones en las que alguien ha valorado mi trabajo negativamente 		
	Deseo de Éxito y su reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi valía. • Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor. • Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado. • Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Con este trabajo voy a quedar la mar de bien". • Para llegar a algo en la vida hay que ser ambicioso. • A menudo me encuentro imaginándome que soy el héroe/la heroína que resuelve una situación difícil y que recibe el reconocimiento de otros. • Me gusta estar constantemente demostrando que valgo más que los demás. • Una de las cosas que más me mueven a hacer algo es lo bien que me siento cuando mi trabajo queda bien ante los demás. • No me gusta que mis compañeros me aventajen y me esfuerzo por evitarlo. • Disfruto realmente si puedo poner de manifiesto lo que valgo haciendo algo y que todos se enteren. 	7,12,20,28,31,36,40, 44,48,51,56,62,65,67, 70,73,76,79,82,85,93, 95,102,106,109,110	

		<ul style="list-style-type: none"> • Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo. • Me siento muy a disgusto cuando alguien valora negativamente lo que hago, aunque lo haga tratando de ayudarme. • A menudo me encuentro imaginándome en situaciones en las que algo me sale mal y otros me reprochan mi incompetencia. • Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así, es más fácil que se reconozca mi trabajo. • Si puedo, lo primero que miro al terminar un trabajo es si está mejor que el que han hecho otras personas. • Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo. • Cuando algo me sale bien, no me quedo a gusto hasta que consigo que las personas que me importan se enteren. • Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme. • Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros. • Si algo me sale mal, pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar a todos claro que puedo hacerlo. • Cuando hablo con los demás, procuro sobre todo poner de manifiesto las cosas de las que estoy orgulloso. • Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender. • A menudo recuerdo las situaciones en que he logrado superar públicamente a otras personas. • Suelo escoger entre aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás. 		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Me esfuerzo por ser el mejor en todo. • Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo, pero con los que puedo mostrar lo que sé prefiero lo segundo. 		
	Motivación para Aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Me atrae tener que hacer cosas que me resultan nuevas porque, aunque a veces me salgan mal, siempre aprendo algo. • Aunque no esté muy bien pagado, no me importa hacer un trabajo si es interesante y me permite aprender algo nuevo. • Si alcanzo una meta, normalmente me propongo enseguida lograr otra más difícil. • A la hora de evaluar mi trabajo me fijo más en si he progresado que en si es mejor o peor que el de otras personas. • Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo. • Pudiendo elegir, prefiero los trabajos creativos y en los que puedo aprender, aunque gane menos dinero. • Mientras trabajo tratando de hacer algo o resolver un problema, pienso sobre todo en la forma de hacerlo bien. • Una vez que he comprendido algo o que he resuelto algún problema, pienso más en los problemas por resolver que en el logro ya conseguido. • Es frecuente que antes de hacer un trabajo piense cosas como "Parece interesante. A ver <u>que</u> tal me sale". • Es frecuente que me encuentre pensando en cómo resolver problemas por el reto que suponen, aunque no me afecten de modo inmediato. • Para mí el mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso. 	13,21,25,30,34,38,45 59,66,75,83,92,100, 104,105,112,113,115, 118,121,123	

		<ul style="list-style-type: none"> • No me desagrada demasiado que algo me salga mal porque los errores son algo natural y procuro aprender de ellos. • No me desagrada que otros evalúen negativamente lo que hago con tal que me den ideas sobre cómo hacerlo mejor. • Si puedo, procuro concluir mi trabajo y no dejar tareas pendientes para el día siguiente. • Si algo me sale bien, me gusta repasar cómo lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión. • Cuando más disfruto en mi trabajo es cuando tengo que resolver problemas que resultan nuevos para mí. • Las mayores satisfacciones que he recibido en mi trabajo me las ha procurado el haber sido capaz de solucionar problemas difíciles. • Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos. • Me gusta colaborar con personas que, como yo, acepten sus errores buscando aprender de ellos más que con personas muy inteligentes pero que no aceptan la crítica. • Cuando algo me sale mal, no me importa pedir ayuda con tal de aprender, aunque alguien pueda pensar que soy un inepto. • En esta vida hay que ser indulgente y aprender de los errores propios y ajenos: <u>Nadie nació sabiendo!</u> 		
	Motivación Externa	<ul style="list-style-type: none"> • Al terminar un trabajo pienso sobre todo en el beneficio que voy a obtener con el mismo. • Frecuentemente, antes de empezar un trabajo pienso que es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo. • Con frecuencia me encuentro pensando lo que haría si, por mi trabajo o debido a la suerte, consiguiese mucho dinero. 	16,23,33,41,49,54,61, 69,72,80,89,97,107	

		<ul style="list-style-type: none"> • Aunque un trabajo sea interesante y me permita aprender, si no obtengo un buen beneficio normalmente no lo acepto. • Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece. • Lo que más me agrada de un trabajo es recibir el pago del mismo. • En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente. • Si veo que no me está saliendo bien un trabajo, pienso sobre todo en si ello me puede perjudicar económicamente. • Aunque un trabajo sea interesante, si está mal pagado no disfruto haciéndolo. • Si un trabajo no proporciona un buen sueldo y una buena posición social, para mí no vale nada, aunque resulte interesante. • Para mí lo fundamental en un trabajo es lo que gano y no si me gusta o no, porque al final todos los trabajos son iguales. • Cuando termino un trabajo, lo primero que pienso es en recibir el pago por lo que he hecho. • Por muy interesante que sea un trabajo, sólo me emociona pensar en los beneficios que me va a proporcionar. 		
	Disposición al Esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> • Para ser exacto hay que decir que normalmente asumo más trabajo que lo que parece razonable aceptar. • No sé cómo me las arreglo, pero mis ocupaciones no me dejan un rato libre. • Con frecuencia me responsabilizo de más tareas de las que normalmente se pueden abarcar. • Si de trabajar se trata, creo que hay pocas personas que estén tan ocupadas como yo, que ya me paso. 	8,19,26,29,34,77,81,91,94	

		<ul style="list-style-type: none"> • Si no tengo nada que hacer me busco alguna ocupación, porque no me gusta perder el tiempo. • Puede decirse con verdad que soy una persona que trabaja más de lo que trabaja la mayoría. • La verdad es que, si alguien me busca, lo más probable es que me encuentre trabajando. • Si hace falta, no me importa llevarme trabajo a casa porque me gusta estar siempre ocupado. • Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado 		
	Desinterés por el trabajo y Rechazo del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Para mí, trabajar y disfrutar son incompatibles y, desde luego, prefiero lo segundo. • Trabajo porque no hay más remedio, pero si pudiera preferiría no tener que trabajar. • Es frecuente que empiece cosas que después no termino. • Si tengo que elegir entre trabajar y divertirme, prefiero lo segundo. • Si no me presionan para que termine un trabajo, con frecuencia se queda sin acabar. • Si tengo oportunidad, evito tener que trabajar, sin importarme lo que otros piensen de mí por ello. • Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más. • Si puedo dejo para otros las tareas difíciles, aunque pueda hacerlas, porque dan más trabajo. • Me gustaría no tener que trabajar. • Por lo general no me interesa el trabajo, y eso hace que lo evite siempre que puedo. • Para mí sería preferible que hubiera más días de vacaciones y menos de trabajo. • En el colegio siempre he tenido fama de vago. • Considero que trabajar es muy aburrido. 	5,43,47,52,57,60,64,68 74,84,87,99,108	
	Ansiedad Facilitadora del Rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> • El estar ligeramente nervioso me ayuda a concentrarme mejor en lo que hago. • Rindo más cuanto mayor dificultad tienen las cosas que estoy haciendo. 	10,17,32,39,46,88,98 103,111,114,116,119	

		<ul style="list-style-type: none"> • Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo. • Siempre que estoy un poco nervioso hago mejor las cosas. • Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas. • Cuando he tenido poco tiempo para preparar lo que tenía que hacer, casi siempre me han salido mejor las cosas porque la inquietud me hace concentrarme más. • Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo. • Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más. • Aunque tenga tiempo por delante para planificarme, siempre apuro los plazos hasta el final y entonces rindo a tope. • Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente. • Yo no soy de los que se bloquean cuando se sienten presionados por tener que hacer algo para una fecha fija: al contrario, es entonces cuando mejor rindo. • A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de acicate. • Cuando era estudiante dejaba todo para última hora pero, al final rendía muy bien. • Me resulta muy útil tener fechas límite para acabar mis tareas, porque me ayuda a rendir más y mejor. 	122,124	
--	--	--	---------	--

VARIABLE : Desempeño Docente.

Variable	Dimensiones	Indicadores	Items	Instrumentos
Desempeño docente Escala ordinal	Responsabilidad Formal	7. Asiste regularmente a clases y si falta justifica (Manda sustituto). 8. Cumple puntualmente con el horario de clases 9. Entrega a tiempo los resultados de los trabajos independientes	1,2,28	Instrumento 2: Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente Tonys Romero Romero 2014.
	Metodología	10. Domina los contenidos de la materia que imparte. 11. Da a conocer el programa, metodología y evaluación de la asignatura al inicio del curso. 12. Explica de forma ordenada y clara sus clases. 13. Antes de empezar la clase empieza explorando y relacionando el nuevo contenido.	4,5,6,7	
	Comunicación	14. En las horas de tiempo libre o tutoría es accesible con los estudiantes. 15. Si le hago una consulta me brinda atención individual a la inquietud. 16. Si los datos o información brindada son incorrectos, acepta correcciones del alumno. 17. Se muestra dispuesto a razonar la nota obtenida del estudiante que reclama revisión	3,11,12,19	
	Materiales	18. Utiliza esquemas, gráficos, medios audiovisuales para el desarrollo de la clase. 19. Relaciona el tema con la vida cotidiana o con el perfil de la carrera. 20. Los materiales utilizados y recomendados (folletos, guías,...) son de mucha utilidad.	14,15,16	
	Actitud ante la docencia.	21. Es respetuoso con los estudiantes y sus ideas. 22. Manifiesta un trato justo e imparcial con todos los estudiantes. 23. Es cuidadoso en su presentación personal	13,26,27	
	Evaluaciones	24. La cantidad de trabajos y tareas asignadas las considero adecuadas a mi tiempo.	10,17,18,20,23	

		<p>25. El profesor es exigente con las tareas, trabajos y evaluaciones.</p> <p>26. El grado de exigencia en los exámenes se corresponde con los contenidos impartidos.</p> <p>27. Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido.</p> <p>28. El docente realiza evaluaciones periódicamente de la asignatura. (trabajos, sistemáticos).</p>		
	Motivación	<p>29. Motiva constantemente la participación y diálogo en clases.</p> <p>30. Este profesor propició que mi interés por la asignatura aumente.</p> <p>31. Desarrolla la capacidad investigativa en los estudiantes.</p> <p>32. Motiva a los estudiantes a asistir a clases.</p>	8,9,25,28,	
	Satisfacción de Estudiante	<p>33. Estoy satisfecho con la labor de este profesor.</p> <p>34. El nivel de exigencia académica de la asignatura ha sido:</p> <p>35. ¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con el profesor?</p> <p>36. ¿Te gustaría volver a cursar otra asignatura con este profesor? .</p>	21,22,29,30	

