



— Universidad —
Inca Garcilaso de la Vega
Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas

Escuela de Posgrado
Doctor Luis Claudio Cervantes Liñán

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS

FORMACIÓN DOCENTE, MOTIVACIÓN
ESTUDIANTIL Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE
LA UNIVERSIDAD ARZOBISPO LOAYZA

Presentado Por
EZEQUIEL, SULCA GÓMEZ

Lima - Perú
2016

ECUELA DE
POSGRADO

Para Víctor y Julia Sulca, y para cuantos investigadores desean aportar, crear y recrear conocimiento. Con todo mi afecto fraternal

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar las muestras de mi especial respeto, afecto y estima personal a quienes hicieron posible concluir mis estudios y el desarrollo de este trabajo de investigación.

A Dios, aun sin verlo puedo ver la grandeza y la inteligencia de su obra en todo el universo.

A la Dra. María Isabel Vigíl Cornejo por su asesoría y aportes en conocimientos, sin su apoyo no hubiera sido posible concluir esta investigación.

A toda mi familia, sin excepción, por haberme motivado a estudiar y a la vez por su paciencia y haber soportado mi ausencia por razones de estudio.

A todos mis profesores, sin excepción, de la Escuela de posgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega por enseñarme a investigar.

Ezequiel Sulca Gómez

ÍNDICE

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	12
I. Fundamentos Teóricos de la Investigación	12
1.1. Marco Teórico.....	12
1.1.1. Formación Docente.....	12
Formación pedagógica.....	13
Formación investigativa.....	18
Formación Tecnológica.....	24
1.1.2. Motivación Estudiantil.....	28
1.1.3. Rendimiento Académico.....	43
1.1.4. Marco Conceptual.....	46
CAPÍTULO II	51
2. Planteamiento del Problema	51
2.1. Descripción de la Realidad Problemática	51
2.2. Antecedentes Teóricos.....	52
2.3. Definición del Problema	76
2.4. Finalidad y Objetivos de la Investigación	77
2.4.1. Finalidad e Importancia	77
2.4.2. Objetivo General y Específicos.....	78
2.4.3. Delimitaciones del estudio.....	79
2.4.4. Justificación e importancia del estudio.....	80
2.5. Hipótesis y Variables	81
2.5.1. Hipótesis Principal y Específicas	81
2.5.2. Variables e Indicadores	82
CAPÍTULO III	86
3. Metodología.....	86
3.1. Población y Muestra.....	87
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	89
3.3. Procesamiento de datos.....	91
CAPÍTULO IV.....	91
4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	91

4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	104
4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	112
CAPÍTULO V	122
5. CONCLUSIONES.....	122
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
7. ANEXOS	131

RESUMEN

El trabajo de investigación tuvo como objetivo general establecer la influencia de la Formación Docente y la Motivación Estudiantil en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. El tipo de investigación fue Aplicado, método y diseño ex post facto y nivel explicativo. La población en estudio estuvo conformada por 908 estudiantes de diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza, de los cuales se obtuvo una muestra de 436 estudiantes, 171 de la facultad de Enfermería, 193 estudiantes de la facultad de Obstetricia y 72 de la facultad de Fisioterapia y rehabilitación, mediante un muestreo de tipo probabilístico por grupos o racimos.

Los instrumentos de recolección de datos fueron: un cuestionario para medir la formación docente con 15 enunciados que midieron las 3 dimensiones: formación pedagógica, formación tecnológica y formación académica investigativa; un test de motivación constituido por 28 enunciados que midieron: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación y una prueba para medir el rendimiento académico con sus dimensiones: nivel de conocimientos, nivel de actitudes. La prueba estadística fue chi cuadrado con un margen de error de 0.05. Los resultados fueron que la motivación intrínseca influye positivamente en el rendimiento académico. No se encontró influencia de la formación docente en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Arzobispo Loayza.

Palabras clave: formación docente, formación pedagógica, formación tecnológica, formación académica investigativa, motivación estudiantil, motivación intrínseca, motivación extrínseca, desmotivación, rendimiento académico, estudiantes.

ABSTRACT

The research work had as general objective establish the influence of the teacher training and student motivation in the academic performance of the students of the different faculties of the University Archbishop Loayza. The type of research was applied, method and design ex post facto and explanatory level. The study population was composed of 908 students from different faculties of the Archbishop Loayza University, which obtained a sample of 436 students, 171 of the Faculty of nursing, 193 students from the school of obstetrics and 72 of the Faculty of physiotherapy and rehabilitation, through a sampling of probabilistic by groups or clusters.

The data collection tools were: a questionnaire to measure teacher training with 15 statements that measured the 3 dimensions: pedagogical training, technological training and academic research training; a motivation test consisting of 28 statements that measured: intrinsic motivation, extrinsic motivation and demotivation and a test to measure academic achievement with its dimensions: level of knowledge, level of attitudes. The statistical test was chi square with a margin of error of 0.05. The results were that the intrinsic motivation has a positive influence on the academic performance. Influence of teacher training was not found in the academic performance of the students of the Archbishop Loayza University.

Key words: teacher training, teacher training, technological training, training research academic, student motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, demotivation, academic performance, students.

INTRODUCCIÓN

En el Perú, desde la perspectiva de la globalización, el mercado laboral exige profesionales competitivos, motivados, que se adapten a las necesidades de una sociedad cambiante. Por lo tanto, es de suma importancia para las entidades educativas universitarias privadas, así como estatales, formar al estudiante con un alto rendimiento académico; Para lo cual, los docentes deben recurrir a los conocimientos generados por las investigaciones y haciendo un buen uso de las pedagogías y tecnologías orientadas a su quehacer profesional puedan brindar cátedra pertinente en las universidades.

A estas afirmaciones se suman los criterios de **Santos (2004)** quien afirma que el profesor debe hacer de la investigación un principio educativo, ello significa privilegiar la construcción y reconstrucción del conocimiento como proceso central del acto educativo. Tal es así que los docentes deben estar capacitados, tal como lo afirma **Gimeno (2000)** afirmando, que el profesor necesita ser preparado para desarrollar los sistemas educativos de manera activa. La responsabilidad del docente no está en capas de ejecutar destrezas concretas, sino en poder “trasladar cualquier idea sobre la educación a hipótesis comprobables en la práctica invitándola a la prueba crítica antes que a la aceptación”. Por lo tanto, es de suma necesidad, considerar detenidamente el establecimiento de un programa de capacitación o, mejor dicho, de desarrollo para el docente; en tal sentido, las actividades de capacitaciones tienen la finalidad de establecer habilidades específicas.

Como parte de las capacitaciones, los docentes deben ser críticos y reflexivos, tal como lo afirma: **Zeichner (1983)** estableciendo: El paradigma crítico-

reflexivo, orientado a la indagación centrada en la investigación crítica y en la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación del profesor y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación. A esto se añade el uso de las tecnologías de la información por parte de los docentes, así lo corrobora **Sánchez, J (2001)** destacando las ventajas de trabajar con Internet en educación para así: experimentar la globalización, tener acceso a información que es elaborada en diferentes escenarios del mundo, y poner a disposición lo que ellos elaboran para el resto del mundo. Favorecer experiencias de nuevas formas de comunicación virtual, trabajar con un nuevo medio de construcción, colaborar y cooperar y experimentar actividades interactivas. En tal sentido, **Achilli (2000)** afirma, en el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están orientadas por proceso de construcción de una problemática pedagógica que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender, pues, la investigación como la formación docente, en su carácter de práctica pedagógica tienen en común el trabajo con el conocimiento.

Para reforzar un rendimiento académico se necesita, también, los componentes motivacionales que ayudarán el buen desempeño de los estudiantes, tal como lo afirman Roces, Gonzales Y Álvarez (2002) dando una definición clásica de la motivación, considerándola como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación la dicción entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar de atención y perseverar ante una tarea o actividad son los

principales indicadores motivacionales. Estos componentes motivacionales comprenden la motivación extrínseca e intrínseca tal como lo afirman: Manassero Mas María Antonia y Vásquez Alonso Ángel (1997) España, la Motivación Intrínseca está referida al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivada de la participación y surge de las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación. La Motivación Extrínseca aparece cuando las conductas emprendidas se hacen por conseguir algún fin u objetivo diferente, y no por las conductas por sí mismas.

La Universidad Privada Arzobispo Loayza como una institución dedicada a la enseñanza superior en salud no está ajena a los cambios que ocurren como fenómeno de la globalización educativa; por lo tanto, la docencia, la investigación, la tecnología informática, la pedagogía y la motivación del estudiantado se considera núcleo fundamental para el rendimiento académico.

En tal sentido, en el presente trabajo se ha pretendido establecer la influencia de la Formación Docente, Motivación Estudiantil y Rendimiento Académico de los Estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Llegando, sorprendentemente, a concluir que la Formación Docente y la Motivación Estudiantil no influyen positivamente en el Rendimiento Académico.

Este trabajo ha sido estructurado de la siguiente manera:

En el Capítulo I se presentan Los fundamentos teóricos citando el marco teórico, las investigaciones y el marco conceptual.

En el Capítulo II se realiza el planteamiento del problema de investigación, describiendo la realidad problemática, antecedentes teóricos y definiendo el

problema general y los problemas específicos relacionados con las variables. Se presentan también los objetivos, las hipótesis y la clasificación, así como la definición operacional de variables.

En el Capítulo III se desarrolla la Metodología, tipo, nivel, método y diseño del estudio, se precisan la población, muestra y muestreo; las técnicas de recolección de datos y las técnicas del procesamiento de la información.

En el Capítulo IV se realiza la Presentación y Análisis de Resultados, se cita la información recogida mediante tablas y gráficos; se presenta también la comprobación de hipótesis y la discusión de los resultados.

Finalmente, en el Capítulo V se precisan las Conclusiones y Recomendaciones a las cuales ha arribado el trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

I. Fundamentos Teóricos de la Investigación

1.1. Marco Teórico

1.1.1. Formación Docente.

Definición

Reyes (2004), señala que, la docencia es una actividad que requiere una preparación específica, porque lo que se busca es: el aprendizaje de los alumnos y no solamente la transmisión de los conocimientos.

Se entiende por formación docente, la preparación pedagógica, tecnológica e investigativa adquirida por el docente universitario; estas cualidades tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender.

Teorías de Formación Docente

Formación pedagógica

Gimeno (2000) afirma, que el profesor necesita ser preparado para desarrollar los sistemas educativos de manera activa. La responsabilidad del docente no está en capas de ejecutar destrezas concretas, sino en poder “trasladar cualquier idea sobre la educación a hipótesis comprobables en la práctica invitándola a la prueba crítica antes que a la aceptación” (STENHOUSE, 1976, pág. 142). Por lo tanto, el docente o maestro debe ser alguien que cuestione constantemente lo que hace y se pregunte por las razones de lo que ocurre ante su vista.

Imbernón (1994), quienes reconocen:

“El profesor como trabajador: Concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar el profesor, así las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.

El profesor como artesano. Se atribuye una mayor responsabilidad al docente para seleccionar y aplicar las estrategias de enseñanzas. En los programas formativos se prioriza la adquisición de trucos del oficio por encima de la teoría y la reflexión.

El profesor como artista. Se enfatiza la creatividad personal, y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la institución, personalidad y dinamismo individual.

El profesor como profesional. El trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con el autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte”.

Gore (1996) hace mención a: Short y Freire (1987) quienes explican: no podemos negar que la educación tiene un carácter directivo; el maestro tiene un plan, un programa, un objetivo para el estudio. Gore concluye diciendo: la claridad que tengo ahora sobre las formas de proceder en mi práctica en la formación del profesorado proviene, en parte, de haber llegado a una comprensión diferente de la pedagogía. Si no se presta especial atención a las prácticas pedagógicas específicas las que han construido lo que somos hoy día y aquellas a las que nos dirigimos en nuestros sueños educativos y políticas de sociedades diferentes, podemos olvidarnos por completo de cómo opera la pedagogía y, más aún, las pedagogías que defendamos con tanta insistencia y sinceridad seguirán siendo incoherentes con las pedagogías de nuestros argumentos.

Achilli (2000) distingue, en el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están orientadas por proceso de construcción de una problemática pedagógica que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender. Objetivos y lógica que requieren, también, de condiciones de trabajo para construir el problema a enseñar –supone trabajar desde los fundamentos y lógica del área de conocimientos correspondiente a fin de seleccionar/recortar aquellas que serán recreadas en el aula, incluyendo la construcción de las estrategias didácticas que posibilitan apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos. Aquí, también, es importante que las condiciones y los tiempos del trabajo no disocien y enajenen esta especificidad del quehacer docente.

El autor, continúa afirmando que la formación docente se refiere al proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente enseñante. Desde esta categorización de la formación docente resulta clave la misma noción de práctica docente, en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñanza. Ahora bien, de modo general la práctica docente alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los

procesos de enseñanza y de aprendizaje. De hecho, estos procesos, suponen determinados procesos de circulación de conocimiento. Sin embargo, en distintos trabajos de diferenciación a este núcleo fundante de la escolaridad – en su sentido más amplio – como práctica pedagógica que se despliega en el contexto del aula caracterizado por la relación docente, alumno y conocimiento. En cambio, al utilizar la práctica docente se pretende mostrar que, amén de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas.

BARUCIO (1996), señala que es de suma necesidad, considerar detenidamente el establecimiento de un programa de capacitación o, mejor dicho, de desarrollo para el docente. De tal manera, que la actividad de capacitación tiene la finalidad de establecer habilidades específicas; por ejemplo, cómo arreglar el salón de clase, definir qué son las experiencias clave, cómo observar y registrar la conducta, etcétera. De igual manera, el autor menciona a: McLaughlin y Marsh (1978), estas actividades tienen efectos positivos en el porcentaje de metas logradas, en la ejecución académica y en la conducta del estudiante.

Freinet, C. (1999) respecto a la pedagogía, hace comparaciones muy didácticas y dignas de tomarlos en cuenta para poder

entender con claridad la pedagogía moderna: Mirad pues como, entre el pueblo se cuida y educa a los pequeños animales: hallareis en esto el origen de los grandes principios educativos. No al aprendizaje prematuro os dirá el cazador. El perro demasiado joven se caza y desalienta, sus reacciones y olfato corren el riesgo de perturbarse para siempre. Ciertamente el perro debe cazar para formarse, pero no demasiado a su merced de su capricho. La caza es una cosa seria en lo que el joven se entrenará en compañía de excelentes perros cuyo ejemplo no tendrá más que seguir. **Apetito y motivación:** si atiborráis al perro con platos que no les son específicos, si está gordo y cebado, ¿Para qué queréis que case?, existe todo un arte del cazador para satisfacer al perro dejándole mordisquear al animal muerto, pero limitando su satisfacción para hacerle comprender que no debe ser el único en aprovechar de la suerte. También comenta: No peguéis a los animales jóvenes, con el temor no conseguiréis jamás vuestros fines. También, los apicultores os dirán: nada de gestos bruscos que provocan reacciones de defensa; confianza, bondad, ayuda y decisión. Culmina diciendo: yo os digo que, si fuéramos así a buscar en la tradición popular las prácticas milenarias del comportamiento de los hombres en la educación de los animales, estaríamos en condiciones de escribir el más sencillo y seguro de los tratados de pedagogía.

El maestro es uno de los más trascendentales, porque él es quién se hace cargo de la innovación, él es el objetivo primario de la

intervención. Como Goodlad y Klein (1974) lo señalan: “para que las escuelas cambien, la gente que participa en ellas debe cambiar”.

Formación investigativa

Santos (2004) precisa que el profesor investigador es el que concretiza la productividad, cada vez más necesaria en una sociedad en transformación, siendo dos las funciones complementarias y facilitadoras de cambios conceptuales acerca de la actividad docente. El profesor debe hacer de la investigación un principio educativo ello significa privilegiar la construcción y reconstrucción del conocimiento como proceso central del acto educativo. Se une a la investigación la creatividad y el permanente cuestionamiento, la investigación es una condición de responsabilidad indispensable de la práctica docente. El docente universitario es uno de los agentes principales del proceso educativo cuya principal función no es solo enseñar sino también producir conocimiento en una sociedad de constante transformación cuando nos referimos a la producción de conocimiento estamos hablando de su sinónimo, esto es la investigación del profesor universitario. La enseñanza superior vive de este binomio enseñanza e investigación el profesor debe estar comprometido con la difusión del conocimiento en todos los niveles de enseñanza, debe ser, también un productor de conocimiento.

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998). se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica.

En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza"

Por otra parte, en otro de los documentos se afirma: "Como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza. Es necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente"

La formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir en el mejoramiento de su labor profesional.

La idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continuada.

Carr y Kemmis (1988) analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

- “La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
- La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
- El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional”.

El análisis de la profesión "la docencia" cumple con los criterios antes expresados, pero a condición de que los profesionales de diferentes perfiles, convertidos en profesores universitarios, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite:

- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina que desarrollan.

- Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
- Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

Achilli et al. (2000) hace una comparación interesante y manifiesta lo siguiente: La investigación como la formación docente, en su carácter de práctica pedagógica tienen en común el trabajo con el conocimiento. En este sentido, el conocimiento se configura en el campo de la intersección entre los procesos de investigación – ámbito en el que se genera/construye- los procesos derivados de la práctica docente –ámbito de re trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la investigación se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario. En la formación/práctica docente, también se produce un trabajo metódico y reflexivo sobre el conocimiento. Sin embargo, es un trabajo centrado fundamentalmente, en torno a los criterios de la acción pedagógica con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimiento. De ahí que decimos que los objetivos y la lógica que orientan a uno u otro que hacer son diferentes. a) en el caso de la investigación, los objetivos y la lógica están orientadas por el proceso de construcción de una problemática de investigación. Objetivos y lógica que requieren de condiciones de trabajo para realizar un proceso desde el relevamiento de lo que ya se conoce sobre un tema a fin de

construir un tema a investigar. b) en el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están orientadas por proceso de construcción de una problemática pedagógica que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender. Objetivos y lógica que requieren, también, de condiciones de trabajo para construir el problema a enseñar – supone trabajar desde los fundamentos y lógica del área de conocimientos correspondiente a fin de seleccionar/recortar aquellas que serán recreadas en el aula, incluyendo la construcción de las estrategias didácticas que posibilitan apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos. Aquí, también, es importante que las condiciones y los tiempos del trabajo no disocien y enajenen esta especificidad del quehacer docente. En síntesis, se trata de prácticas que, aun cuando comparten un trabajo centrado en el conocimiento, implican lógicas diferentes por las características particulares que asume ese trabajo con el conocimiento. De ahí que se puede decir, que las prácticas docentes y de investigación remiten a oficios diferentes. Tener en cuenta que se trata de prácticas conformadas desde la lógica de diferentes oficios resulta relevante porque no solo permite entender la complejidad de cada una en su especificidad sino también, advierte sobre las diferentes distorsiones que algunas “modas” imponen de vez en cuando, cuando se habla de investigación educativa.

Zeichner (1983) establece: El paradigma crítico-reflexivo, orientado a la indagación centrada en la investigación crítica y en la reflexión de las causas y consecuencias de las acciones en la clase. Trata de dar a los profesores la capacidad intelectual de valorar su propia práctica, así como establecer una conexión entre la formación del profesor y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación.

Al efectuar el análisis del paradigma anterior, se infiere, la presencia de los mismos en diferentes modelos de formación del profesorado, no obstante, en la actualidad existe una tendencia marcada hacia un mayor empleo del crítico reflexivo al acentuar la importancia de las potencialidades que reviste un proceso de formación concientizado, intelectual y analítica.

El mismo Zeichner señala que desde hace más de 30 años se ha ido planteando el tema de “los profesores como investigadores sobre la acción”, “los profesores como innovadores”, “los profesores que se auto dirigen” y “los profesores como observadores participantes”.

Uno de los elementos más importantes que fundamenta este modelo es que la investigación es importante para el profesorado, pues por medio de ella detecta y resuelve problemas y, en este contexto, pueden crecer como individuos.

Cuando los docentes actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones al estar mejores informados, sus experiencias les sirven de apoyo para una mayor colaboración entre ellos y aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato, de lo individual y de lo concreto.

Pero la principal aportación de este modelo es que cuando la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones.

Se considera que los modelos valorados son portadores de aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración de un proyecto de formación permanente que contribuya significativamente a la profesionalización de los docentes; por lo que un tipo de combinación entre ellos se hace necesario en el contexto universitario.

Formación Tecnológica

Brünner (2003) se refiere al fenómeno de la inserción de las nuevas tecnologías en la educación, como "La revolución digital de la educación", caracterizado por el efecto de la globalización en todas las esferas sociales, que exige al sujeto depender de sistemas altamente tecnificados y demandantes de alto flujo de información, obtenidos por medio de las nuevas tecnologías de la

información. Veamos qué implicancias y consecuencias traen a la educación. La globalización, sin duda, es un fenómeno social quizás más importante que lo ocurrido con la era industrial. Caracterizado por el uso cada vez más cotidiano de la tecnología y el conocimiento, la globalización no sólo comprende el intercambio de bienes y servicios entre naciones, sino que, además, de personas, inversiones, ideas, valores y tecnologías. El impacto social que esto implica, es incalculable, la velocidad con que se genera todo este proceso, ha significado que no siempre los sistemas sean capaces de adaptarse a ella, lo que se podría traducir en un desequilibrio del sistema. Sin duda que, con la aparición de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, nos encontramos frente a una nueva revolución educativa, cuyos alcances aún no se vislumbran.

Sánchez (2001) destaca las ventajas de trabajar con Internet en educación:

- Experimentar la globalización. Al tener acceso a información que es elaborada en diferentes escenarios del mundo, y poner a disposición lo que ellos elaboran, para el resto del mundo.
- Favorecer experiencias de nuevas formas de comunicación virtual.
- Trabajar con un nuevo medio de construcción.
- Colaborar y cooperar.
- Experimentar actividades interactivas.

La comunicación global entre alumnos, profesores y expertos en determinados temas con el apoyo de Internet, crea un clima de trabajo en el aula esencialmente colaborativo e interactivo, el cual les permite darse cuenta que no están solos, que sus inquietudes y dificultades son comunes a sus pares y que pueden contar con otros que están abiertos al diálogo.

Teniendo en cuenta algunas de las características de Internet, mencionamos la Taxonomía de Sánchez et al. (2001):

a) Recurso de información

- Acceso a sitios educativos científicos.
- Acceso a material de consulta.
- Acceso a una enciclopedia global abierta.

b) Recurso metodológico.

- Apuntes de asignatura de acceso local o distribuido en línea.
- Material de aprendizaje de aula en línea.
- Herramienta de trabajo colaborativo y de apoyo al trabajo colaborativo.
- Páginas y sitios Web de proyectos.
- Herramientas para implementar el currículum global.
- Herramienta de trabajo de proyectos.

c) Medio de difusión.

- Diario mural.
- Boletines.
- Imagen corporativa.

- Centro de alumnos.
- d) Herramienta pedagógica.
- Generador de herramientas.
 - Software educativo.
 - Herramientas para desarrollar habilidades y/o áreas curriculares específicas.
- e) Medio de Construcción. Páginas Web:
- Personales.
 - De proyectos y actividades.
 - De asignaturas, de cursos, etc.
- f) Administrador curricular
- Gestión de asignaturas.
 - Estructura curricular.
 - Información curricular del establecimiento.
 - Información de evaluación por curso, por nivel.

Sánchez et al. (2001) en "Aprendizaje Visible, tecnología invisible", enumera algunos principios que permean el uso de las tecnologías de la información y comunicación en un contexto constructivista:

- Herramienta de apoyo al aprendizaje, con las cuales se pueden realizar actividades que fomentan el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas superiores en los alumnos.
- Medio de construcción, que facilitan la integración de lo conocido y lo nuevo.

- Extensora y amplificadora de la mente a fin de que expandan las potencialidades del procesamiento cognitivo y la memoria, lo que facilita la construcción de aprendizajes significativos.
- Herramienta que participan en diversidades de metodologías activas como proyectos, trabajo colaborativo, mapas conceptuales e inteligencias múltiples, en las cuales aprendices y facilitadores actúan y negocian significados y conocimientos.

Estos atributos hacen de las nuevas tecnologías, un entorno motivador para generar instancias de aprendizaje en una época en que el conocimiento es indispensable para tener un buen desempeño tanto educacional, como laboral. Con relación a su uso como facilitador de la comunicación, sin duda que hoy en día Internet es un ícono, siendo uno de los adelantos tecnológicos más importantes de la última era, con la inmensa cantidad de usos que posee, se ha convertido en un elemento imprescindible para millones de personas en el mundo en diferentes esferas sociales.

1.1.2. Motivación Estudiantil

Definición según Tipos de Motivación

En la Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME) se encontró la investigación titulada ANÁLISIS EMPÍRICO DE DOS ESCALAS DE MOTIVACIÓN ESCOLAR (1997) realizada por MANASSERO MAS María Antonia y VAZQUEZ Alonso Ángel de

la Universidad de las Islas Baleares de España, se presenta una perspectiva empírica de medida de motivación educativa las cuales son: Motivación Intrínseca (MI), Motivación Extrínseca (ME) y Desmotivación.

La Motivación Intrínseca (MI) se refiere al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivada de la participación y surge de las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación.

La motivación intrínseca se expresa cuando la principal fuerza que guía el comportamiento de la persona es la realización de la propia actividad que se encuentra desempeñando.

La investigación realizada por **Córdova y Lepper** (1996) acerca de la motivación intrínseca y el proceso de aprendizaje reportó que los sujetos motivados intrínsecamente adoptan mayores compromisos con su aprendizaje, tienen mayor percepción de competencia y niveles de aspiración.

Ryan y Deci (2000) encontraron que aquellos estudiantes cuya conducta se regula intrínsecamente tienen más interés, más confianza y mayor persistencia, usan un nivel de aprendizaje de estrategias más profundo y obtienen mejores resultados en las evaluaciones que aquellos estudiantes que están controlados tan sólo externamente lo cual resulta en un mejor desempeño académico de los primeros.

Vansteenkiste y Deci (2003) refieren que cuando exploraron los efectos de la motivación intrínseca y la perseverancia hacia el estudio, encontraron que los estudiantes motivados intrínsecamente mostraban mayor perseverancia en la realización de sus tareas.

Baker (2004) señala que se ha encontrado que la motivación intrínseca contribuye positivamente al proceso y a la calidad del aprendizaje, en particular se ha encontrado que los individuos motivados intrínsecamente se comprometen con un nivel más profundo de estrategias de estudio.

La Motivación Extrínseca (ME) aparece cuando las conductas emprendidas se hacen por conseguir algún fin u objetivo diferente, y no por las conductas por sí mismas.

Los motivos extrínsecos individuales son aquellos que impulsan a estudiar como una manera de obtener buenas notas, ser valorado socialmente, recibir la aprobación, ocupar un buen lugar en el grupo, en el centro de trabajo y en el medio social y también como una vía para obtener un mejor salario y asegurar el bienestar material. Se ha encontrado que las recompensas pueden ser útiles en el aula y que además pueden servir como un incentivo para ocuparse en tareas cuyo caso objetivo sea controlar el comportamiento de los estudiantes y transmitir información acerca de la destreza o pericia (**Boggiano y Pittman**, 1992).

La Desmotivación es el estado activo de falta de motivación, cuando las personas perciben una falta de contingencia entre sus acciones y los resultados que obtienen.

Por lo tanto, se puede afirmar que la motivación tiene causas internas y externas que movilizan a las personas. El conocer donde se origina estas causas nos permite identificar el tipo de motivación que caracteriza a cada persona en una actividad determinada.

Existe, por tanto, motivación Extrínseca, que tiene origen externo y se relaciona con los estímulos que se puede recibir a cambio de hacer o dejar de hacer alguna actividad o tarea.

La Motivación intrínseca tiene un origen interno y está relacionado con la necesidad de ganar o querer saber y comprender la tarea que se está realizando.

Escala de Motivación Estudiantil o Académica

La Escala de Motivación Estudiantil o Académica (EMA) utilizada por Vallerand y aplicada luego en la Universidad de Brasilia.

Ha sido validada en nuestro país en un estudio realizado en la Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” por Ataucusi Mendoza, Ángela María y Zapata Heredia, Sandra Paola (2006) para lograr la medición de **la Motivación Estudiantil** en nuestro estudio.

La Escala de Motivación Estudiantil o Académica (EMA) es un inventario de 28 ítems que reflejan sendas razones que justifican la asistencia a clase en la universidad. La escala está planteada como respuestas a la pregunta ¿por qué asistes a la universidad? y los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades académicas. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del alumno que responde, sobre una escala de 7 puntos. Las variables definidas en la **EMA** son **Motivación intrínseca (MI)**, que comprende:

- Motivación intrínseca para conocer.
- Motivación intrínseca para rendir o realizar cosas.
- Motivación intrínseca para experimentar estimulación.

Por otro lado, **la Motivación extrínseca (ME)** engloba:

- Regulación externa.
- Regulación interna (introyección)

- Identificación

Finalmente, el tercer componente viene a ser la **Desmotivación**; y, además, se ha definido una variable denominada Total que es la suma de las puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca.

La Motivación Intrínseca para conocer resume la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar significado a las cosas, y está relacionada con la exploración, curiosidad, aprendizaje de metas. La MI para rendir o realizar cosas se puede definir como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr o crear algo, y se caracteriza porque las personas actúan más allá de los requerimientos formales y superándose a sí mismos. Por último, la MI para experimentar estimulación ocurre cuando uno se implica en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes, tales como placer sensorial, estético, y experiencias emocionantes y extraordinarias.

La **Motivación Extrínseca** de regulación externa se corresponde con conductas reguladas mediante recompensas y obligaciones producidas externamente. La ME de regulación interna ocurre cuando las conductas obedecen a razones interiorizadas por la persona, es decir, razones externas que se han convertido en internas para la persona. En la ME de identificación, los motivos internos no sólo se han internalizado, sino que la decisión de

realizar la conducta es decidida por la persona, incluso aunque no sea gratificante.

La desmotivación se refiere a la ausencia de motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados. Las personas desmotivadas sienten que sus resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas fuera de su control personal, de modo que experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro, y cuestionan su participación en las actividades desmotivadas.

La correlación establecida entre la calificación y las variables de la EMA son las más bajas; las más significativas son las correlaciones con la motivación intrínseca para rendir (positivas) y la desmotivación (negativas). La correlación de las variables de desmotivación extrínseca no es significativa en ningún caso, por lo que una primera consecuencia de este análisis es que el papel de la motivación extrínseca, en relación con el rendimiento escolar en este nivel secundario, no es significativo como validez de criterio externo.

El estudio de las correlaciones de la motivación del profesorado con las sub escalas de la EMA, son significativas y aportan algunos datos de interés para contribuir a analizar el concepto de motivación sustentado por el profesorado. La correlación máxima se establece con la motivación intrínseca para rendir (14% de

varianza común) y después con la desmotivación (11%) y la motivación intrínseca para conocer (11%); también las variables globales motivación intrínseca (12%) y motivación académica total (12%) muestran concomitancias similares. Por tanto, la EMA aporta una pista para estructurar el concepto implícito de motivación del profesorado, basado principalmente, en la desmotivación y la motivación intrínseca, especialmente, motivación intrínseca para rendir y motivación intrínseca para conocer.

Desde la perspectiva de la EMA, la motivación intrínseca se relaciona más significativamente con el esfuerzo (y el interés), la motivación intrínseca para rendir con la tarea/capacidad y la desmotivación (negativamente) con la competencia del profesorado (y el interés).

El conjunto de las variables significativas de la EMA explica menos del 12% de varianza de las calificaciones, siendo los predictores significativos de este conjunto de motivación intrínseca para rendir, la motivación extrínseca de introyección y la desmotivación. El signo negativo del coeficiente de regresión de la desmotivación es coherente con el significado de esta variable, pues significaría que ha mayor desmotivación, menor calificación; sin embargo, la explicación no resulta tan coherente en el caso del signo negativo obtenidos para la motivación extrínseca de introyección, aunque el significado sigue siendo el mismo, de

modo debería concluirse que este tipo de motivación intrínseca es inadecuado como motivador, pues tiene los mismos efectos negativos sobre el rendimiento que la desmotivación.

La tarea más difícil se la estimulan a la minoría de estudiantes con alta motivación de logro u orientados al dominio, pero desaniman a la mayoría, mientras las tareas más fáciles son también desmotivadoras, por generar tedio y aburrimiento, de modo que tareas de dificultad media de dificultad graduada resultan más motivadoras, en general. Por otro lado, las atribuciones a baja capacidad (sentirse tonto) son las más perjudiciales y un obstáculo muy serio para el aprendizaje, ya que al ser una atribución estable provoca una perpetuación de las expectativas de fracaso, pudiendo generar estados de desamparo, depresión; además, por ser una atribución interna, produce un deterioro directo del yo (auto concepto, autoestima, etc.) que favorece, en suma, la baja motivación.

En muchos casos, las consecuencias anti motivacionales raíz en las atribuciones de los fracasos a falta de capacidad, que por ser una causa estable e incontrolable induce bajas expectativas y mayor fracaso futuro. Esto es lo que se enfrenta cuando ocurre el fracaso reiterado en una tarea, que suele inducir atribuciones a baja capacidad, porque habitualmente, los estudiantes no suelen evaluar la dificultad de la tarea que enfrentan, y muy especialmente si la información de distintividad de sus desiguales

es decisiva (por ejemplo, si la mayoría de los compañeros han resuelto con éxito la tarea). Sin embargo, el mayor problema de las atribuciones anti motivacionales a baja capacidad puede inducir, también, por caminos inesperados, cuya inadecuación, no solo no es obvia, sino que puede utilizarse creyendo que tiene un valor motivador positivo, como es el caso de las ayudas dispensadas en el aula al alumnado. Usualmente la ayuda o el apoyo del profesor o de otros compañeros a un alumno en las tareas escolares suele considerarse una acción positiva y motivadora. Sin embargo, desde la perspectiva atribucional se ha demostrado que las ayudas, especialmente cuando no son solicitadas por el receptor, actúan como pistas poderosas de atribuciones de baja capacidad (el ayudado piensa que se le dispensa ayuda por su incapacidad), de modo que intentando prestar un buen servicio a alguien, se le puede estar transmitiendo la tan desmotivadora atribución de baja capacidad. Otros casos similares de inducción de atribuciones anti motivadores suceden con conductas tan habituales en el aula como los binomios compasión/ira ante el fracaso el elogio/culpabilización. Así intuitivamente, se suele rechazar el enfado y la culpabilización como conductas inadecuadas, pero se aceptan la compasión y el elogio como conductas deseables del profesor en el aula. Desde la perspectiva atribucional, sin embargo, las aceptadas conductas del profesor de elogio al trabajo de los demás (me elogian porque me consideran incapaz) pueden actuar como pistas de baja

capacidad del alumnado, y como reforzadores des motivacionales (Graham, 1984; Manassero y Vásquez, 1995)

Componentes de la Motivación Académica

Roces, Gonzales y Alvares (2002) afirman: dentro de la motivación académica podemos diferenciar tres componentes o dimensiones fundamentales:

- El componente de valor (razones y metas) motivo por el que tiene la intención de realizar una tarea.
- El componente de expectativa (autopercepciones y creencias) sentirse capaz de realizar esa tarea.
- El componente afectivo (reacciones) sentimientos y reacciones afectivas que producen la realización de esa tarea.

El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están dentro de un componente motivacional de valor porque la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una segunda dimensión de la motivación académica es el componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad de realizar determinada tarea. Tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.

El tercer componente es el más significativo, según FERNANDEZ Abascal (1997) los procesos motivacionales y los procesos emocionales comparten entre sí los siguientes aspectos:

- Ambos son procesos funcionales, permiten a las personas adaptarse y responder al ambiente.
- Están estrechamente interrelacionados, en el sentido de que la consecución de metas para la que está motivada la persona genera reacciones emocionales positivas y la no consecución de esas metas produce reacciones negativas, por otro lado, lo que produce reacciones positivas suele motivar a las personas y lo que produce emociones negativas tratan de evitarlas.
- Ambos procesos, motivación y emoción, mantienen relaciones importantes con otros procesos psicológicos relevantes como a percepción, atención, memoria, aprendizaje, entre otros.

Las metas Académicas

Para ROCES (2002) el enfoque de las metas académicas planteado por Dweck (1986) y otros autores como Ames (1984) aparecen en la literatura contemporánea sobre motivación de logro afirmando que se han convertido en una de las principales líneas de investigación en el campo de la motivación académica, desde su relevancia sobre la cognición, el comportamiento y el afecto. Para ello las metas se han convertido en productores importantes de un número de procesos de logro y de resultados.

La mayoría de investigaciones sobre las metas académicas se han centrado en dos tipos de metas:

Metas de rendimiento denominadas en las metas centradas en el yo o metas de capacidad, que se focaliza en la demostración de la competencia respecto a otro.

Metas de aprendizaje o metas centradas en las tareas o de dominio, que se centra en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Los antecedentes desarrollan metas de aprendizaje en forma simplificada para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad, Elliot y Dweck (1998). Revisando la dicotomía rendimiento-aprendizaje, Elliot, propuso un marco tridimensional para las metas académicas.

En este marco, el constructo metas de rendimiento se diferencia en dos formas de regulación: una de aproximación y otra de evitación, teniendo así tres metas académicas independientes:

Metas de aproximación del rendimiento (performance-approach) localizada en el logro de competencia en relación a otros; **una meta de evitación del rendimiento** (performance-avoidance) centrado en la evitación de incompetencia respecto a otro; **una meta de aprendizaje** centrado en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas.

Se hipotiza que cada una de estas metas lleva un patrón exclusivo de procesos de logro y resultados. Concretamente en alguno de estos estudios realizados por estos autores se indica que las metas de aprendizaje están relacionadas positivamente con el interés, las metas de aproximación al rendimiento muestran relación positiva con el desempeño académico y las metas de evitación del rendimiento se relacionan negativamente con el interés y con el rendimiento.

De la misma manera, las metas de aprendizaje predicen positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las metas de aproximación al rendimiento predicen positivamente el proceso superficial, la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento en los exámenes; y las metas de evitación del rendimiento predicen positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo.

Siguiendo la lógica de la separación entre aproximación y evitación en las metas de rendimiento, ROCES et al. (2002) ha sugerido que podrían existir versiones de aproximación y evitación en las metas de aprendizaje o de dominio. De hecho, el autor propone una matriz teórica de dos por dos que relaciona las metas de aprendizaje y rendimiento con los estados de aproximación y evitación, señalando que las cuatro celdas podrían mostrar relaciones muy diferentes con distintas variables, tales

como las atribuciones, la auto eficacia, el afecto, la autorregulación y la persistencia.

Las diferentes metas mencionadas no son excluyentes así lo señala ALONSO (1991) al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad. Sin embargo, dentro de la literatura sobre el tema se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca

El componente motivacional de expectativa

La investigación motivacional en Educación es desarrollada por WEINER (1990) citado por ROCES (2002) quien considera que el segundo periodo es el estudio de este tema que abarcaría desde los años sesenta hasta los noventa, se caracteriza por la incorporación del autoconcepto como variable esencial en el resultado del proceso motivacional.

El "Self" es destacado tanto como en la motivación como en el aprendizaje autorregulado.

Reátegui, Arakaki y Flores (2002) Definen la motivación como un proceso cognitivo que nos permite comprender las causas que movilizan a una persona a comportarse de tal o cual manera y conocer cuál es el fin que persigue con estas conductas.

Roces, Gonzales y Álvarez (2002) dan una definición clásica de la motivación considerándola como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación la dicción entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar de atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Los autores citan a Beltrán (1998) quien afirma que existen alumnos que se entusiasman con facilidad, pero ceden rápidamente, se activan, pero realmente no persisten, otros se activan y persisten, pero en una dirección equivocada, finalmente tenemos estudiantes que funcionan muy bien en los tres niveles, se entusiasman fácilmente por algo, persisten y, además, saben caminar correctamente en la dirección correcta.

1.1.3. Rendimiento Académico

Definición

Ellis (2005) afirma, que el rendimiento académico es como una necesidad que también se conoce como motivación de logro. Este se caracteriza mediante un objetivo de pericia que es el deseo de mejorar su aptitud en nuevas destrezas. Se encuentra, también un objetivo utilitario que es un deseo de presentarse ante los demás como una persona competente. Y un tercer objetivo es el que busca el éxito ya que la persona desea dar buena impresión y recibir juicios favorables de los demás. En algunos casos los

objetivos utilitarios conllevan un elemento de comparación de sus logros con los de los demás. En esencia un objetivo de pericia se centra en la tarea, mientras que el objetivo utilitario se centra en el yo.

Teorías de Rendimiento Académico

GIL F. Javier (2002) plantea que el rendimiento de los alumnos constituye el objetivo principal de los procesos de evaluación en la Universidad. La evaluación ocupa un lugar central en el contexto universitario, estando presente en una amplia variedad de situaciones. Pero sin duda, entre todas estas formas de evaluación presentes en el contexto universitario, la tarea más característica y de mayor trascendencia es la evaluación del rendimiento de los alumnos (...) del alumno se espera que se supere los niveles mínimos exigidos en el estudio de las diferentes materias que conforman el plan de estudios de una titulación, y que además lo hagan en el número de años previstos en dicho plan. El fracaso académico, entendido en su sentido más convencional de no superación de las materias cursadas, alcanza en la actualidad cotas preocupantes. Tras revisar los diferentes informes elaborados por las distintas universidades, se destaca el bajo rendimiento del sistema universitario, teniendo en cuenta no solo las bajas tasas de éxito académico por asignatura sino también el índice de abandonos y el retraso académico.

RODRIGUEZ, G.G. (2002) afirma "(...) El estudiante universitario se caracteriza por su capacidad y autonomía para dirigir y participar en su propio proceso de aprendizaje, y ello supone que el profesorado universitario ha de dejar de lado la idea de entender la docencia como una mera transmisión de conocimientos donde los alumnos son receptores pasivos".

ROBERT, Mager y PITER, Pipe (2002) Los autores advierten lo siguiente: La gente no hace lo que debería hacer y por lo tanto creemos que tenemos un problema de formación, el rendimiento que se va a describir muestra como analizar la naturaleza, importancia, causa y soluciones de lo que denominaremos *discrepancia de rendimiento*. No es posible analizar hasta que sepamos reconocerlas cuando las tenemos por delante. Po ese motivo empezamos con una pregunta ¿en qué consiste la discrepancia del rendimiento? Una discrepancia es una diferencia, una disparidad entre lo que es y lo que debería ser. Vamos centrarnos en discrepancia del rendimiento personal, lo que la gente hace (o no hace) realmente y lo que debería hacer. En este proceso pretendemos identificar qué discrepancias son suficientes e importantes como para que merezca la pena actuar, recoger datos que nos guíen a uno o varias soluciones y seleccionar entre esas soluciones las más eficaces, prácticas y económicas. Las discrepancias de rendimiento parecen con diferentes matices, pueden ser pequeñas, meras molestias para ciertas personas, o tan grande que puede tener un impacto significativo sobre la vida,

o estar en un punto intermedio. Pueden producirse en las situaciones siguientes: relaciones personales, por ejemplo, que el padre quiere que el niño deje la ropa sucia en cesto de la colada y el niño lo deja amontonado en el suelo. Los conflictos con normas, por ejemplo, el profesor quiere que se entregue los deberes a tiempo y los alumnos ponen excusas para entregarlo tarde. Prácticas de trabajo inaceptables, por ejemplo, los trabajadores deben seguir unas normas de seguridad y no la hacen.

1.1.4. Marco Conceptual

Formación docente

Según Reyes et al. (2004) la docencia, debe ser una actividad que requiera una preparación específica, porque lo que se busca es: el aprendizaje de los alumnos y no solamente la transmisión de conocimientos. (Zarzar, 1988). La formación y actualización de profesores tiene una relación directa con la calidad de la educación.

Dimensiones de formación docente

Formación pedagógica

Achilli (2000) afirma que la formación docente se refiere al proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docente enseñante. En el caso de la docencia, los objetivos y la lógica están orientados por proceso de construcción de una

problemática pedagógica que supone la complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender. Objetivos y lógica que requieren, también, de condiciones de trabajo para construir el problema a enseñar –supone trabajar desde los fundamentos y lógica del área de conocimientos correspondiente a fin de seleccionar/recortar aquellas que serán recreadas en el aula, incluyendo la construcción de las estrategias didácticas que posibilitan apropiaciones significativas y relacionales de los conocimientos.

Freinet, C. (1999) manifiesta: El maestro es uno de los más trascendentales, porque él es quién se hace cargo de la innovación, él es el objetivo primario de la intervención. Como Goodlad y Klein (1974), lo señalan: “para que las escuelas cambien, la gente que participa en ellas debe cambiar”.

Formación Tecnológica

Brünner (2003) se refiere al fenómeno de la inserción de las nuevas tecnologías en la educación, como "La revolución digital de la educación", caracterizado por el efecto de la globalización en todas las esferas sociales, que exige al sujeto depender de sistemas altamente tecnificados y demandantes de alto flujo de información, obtenidos por medio de las nuevas tecnologías de la información.

Sánchez et al. (2001) destaca las ventajas de trabajar con Internet en educación:

- Experimentar la globalización. Al tener acceso a información que es elaborada en diferentes escenarios del mundo, y poner a disposición lo que ellos elaboran, para el resto del mundo.
- Favorecer experiencias de nuevas formas de comunicación virtual.
- Trabajar con un nuevo medio de construcción.
- Colaborar y cooperar.
- Experimentar actividades interactivas.

La comunicación global entre alumnos, profesores y expertos en determinados temas con el apoyo de Internet, crea un clima de trabajo en el aula esencialmente colaborativo e interactivo, el cual les permite darse cuenta que no están solos, que sus inquietudes y dificultades son comunes a sus pares y que pueden contar con otros que están abiertos al diálogo.

Formación Investigativa

Achilli et al. (2000) manifiesta que en la investigación se realiza un trabajo metódico y reflexivo en la generación de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario. En la formación/práctica docente, también se produce un trabajo metódico y reflexivo sobre el conocimiento.

Santos (2004), El profesor investigador es el que concretiza la productividad, cada vez más necesaria en una sociedad en transformación, siendo dos las funciones complementarias y facilitadoras de cambios conceptuales acerca de la actividad docente.

Motivación.

Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. Real Academia Española © Todos los derechos reservados (2001)

La motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por tanto, el nivel de activación la dicción entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar entre una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales.

Clases de Motivación

Motivación Extrínseca

Se denomina motivación extrínseca cuando la motivación proviene de lo exterior al ser humano, “las causas fundamentales de la conducta se encuentran fuera y no dentro de la persona”

Motivación Intrínseca

“Cuando las personas realizan actividades para satisfacer necesidades de causación personal (autodeterminación), efectividad o curiosidad entonces actúan por motivación intrínseca”

Rendimiento Académico

Nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene el alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso aprendizaje en el que participa.

Medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de formación.

CAPÍTULO II

2. Planteamiento del Problema

2.1. Descripción de la Realidad Problemática

En el Perú, desde la perspectiva de la globalización, es de preocupación de las entidades educativas universitarias, tanto privadas como estatales, el buen rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

El interés de la formación docente universitaria, para ejercer y hacer un buen uso de las metodologías de enseñanza y como consecuencia un buen rendimiento académico de los estudiantes, es de vital importancia.

Por otro lado, la motivación extrínseca e intrínseca de los estudiantes podría reforzar el rendimiento académico.

La Universidad Arzobispo Loayza, cuenta con las carreras profesionales de: Enfermería, Obstetricia, Fisioterapia y Rehabilitación. Cuenta con un aproximado de 908 estudiantes en los dos turnos, mañana y tarde.

En esta casa de estudios, se ha observado lo siguiente: algunos profesores hacen dictado de clases y los estudiantes copian el dictado; en otras clases, el profesor se limita a la exposición de un tema elaborado en Power Point y, los estudiantes son simples receptores de información. Por esta situación, se supone la falta

de formación docente; en consecuencia, los estudiantes podrían salir del aula: desmotivados, sin participación activa y con un bajo rendimiento académico.

Por otro lado, se ha observado lo siguiente: en algunas sesiones, los docentes inician sus clases sin preámbulos motivadores, ellos van directo al tema correspondiente a la fecha, esto podría estar afectando el rendimiento académico de los estudiantes. En otras sesiones, por un mal cálculo de tiempo pedagógico, las clases no se llegan a concluir adecuadamente y debido a esta situación, los docentes dejan trabajos monográficos para completar los temas inconclusos.

2.2. Antecedentes Teóricos

Antecedente internacional

ARENAS CASTELLANOS, Martha Vanessa y FERNANDEZ DE JUAN, Teresa (2009) en el trabajo de investigación titulado **FORMACIÓN PEDAGÓGICA DOCENTE Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA** tuvieron como objetivo identificar la influencia de la formación pedagógica del docente en el desempeño de los alumnos con los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar la formación pedagógica de los maestros de la facultad de Ciencias Administrativas, campus Mexicali.
2. Conocer el desempeño académico de los alumnos de la facultad de Ciencias Administrativas durante el periodo 2006-2.
3. Analizar si existe relación entre la formación docente de los maestros y el desempeño académico de los alumnos.
4. Indagar si existe alguna relación proporcional entre el grado de formación docente del maestro y el desempeño académico del alumno.

Sus conclusiones fueron:

5. Hay una relación proporcional entre la formación del docente y el desempeño académico de los alumnos de la facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California.
6. Existe una tendencia positiva entre la formación docente y el desempeño académico de los alumnos, esto no es necesariamente proporcional con el nivel de estudios que poseen los maestros.

VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto. RAMÍREZ SÁNCHEZ, M. C., y MARTÍN PAVÓN, M. (2009) En su investigación titulada: MOTIVACIÓN HACIA EL ESTUDIO DE LA QUÍMICA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO

INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS SONORA, MÉXICO tuvieron como objetivo investigar, describir y determinar lo siguiente:

1. Describir las características de la motivación de logro, de las atribuciones y de la motivación intrínseca y extrínseca hacia el estudio de la Química en los grupos de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico en las materias de Química del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.
2. Determinar si existen diferencias significativas entre la motivación de logro, las atribuciones y la motivación intrínseca y extrínseca hacia el estudio de la química en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico en las materias de Química del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

El presente estudio tuvo un enfoque cuantitativo de tipo transeccional comparativo. La población estuvo conformada por 134 estudiantes de tercer semestre de las diversas especialidades de uno de los centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios durante el ciclo escolar de febrero-julio 2005, pertenecientes al tercer semestre, que previamente han cursado las asignaturas de Química I y Química II. Se realizó un muestreo por conveniencia seleccionándose a 72 estudiantes clasificados como de alto o bajo desempeño académico con base en la distribución de sus promedios en las materias de Química I y II. Los alumnos de alto rendimiento fueron aquellos cuya calificación

se ubicó en o por encima del percentil 75, mientras que los de bajo rendimiento son los que se encontraron en o por debajo del percentil 25.

Después de haber realizado la clasificación, quedaron 36 estudiantes ubicados en el percentil 25 (bajo rendimiento) y 36 en el percentil 75 (alto rendimiento).

Ambos grupos (alto y bajo rendimiento) estuvieron integrados por 36 estudiantes. el grupo de alto rendimiento estuvo conformado por 26 (72.2%) mujeres y 10 (%) hombres. El grupo de bajo rendimiento, por su parte, estuvo compuesto por 27 (75%) hombres y 9 (25%) mujeres.

Se usó el cuestionario para medir la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Hayamizu y Weiner (1991). Que está formado por 20 reactivos en una escala tipo Likert con cinco opciones que van desde (4) que corresponde a siempre hasta (0) que corresponde a nunca Los reactivos con los que se evaluaron las sub escalas son Metas de Aprendizaje, Metas de Logro y Metas de Refuerzo Social.

En lo referente a los resultados de confiabilidad para esta escala se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach = 0.8813.

Resultados Obtenidos

Características de la motivación de logro de estudiantes de alto y bajo rendimiento

Para identificar las características de la motivación de logro de los estudiantes de alto y bajo rendimiento se determinó la

frecuencia y el porcentaje de estudiantes que se encuentran ubicados en los diferentes niveles de motivación de logro, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de motivación de logro de los alumnos de alto rendimiento (n = 36)

FACTORES	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Maestría	22	61.1	14	38.	0	0
Competitividad	30	83.3	5	13.9	1	2
Trabajo	24	66.7	1	30.	1	2.8
Deseabilidad	30	83.3	5	13.9	1	2.8

En la Tabla 1 se mostró que la mayoría de los estudiantes del grupo de alto rendimiento presentaron una baja motivación de logro. Solo en los factores de maestría y trabajo más de un tercio de los mismos llegó a alcanzar una motivación de logro media.

En la tabla 2 se evidenció que en el grupo de estudiantes con bajo rendimiento también se encuentra una baja motivación de logro, ya que en ninguno de los factores estudiados tan siquiera un 15% de los estudiantes alcanza una motivación de logro media.

TABLA 2

Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de motivación de logro de los alumnos de bajo rendimiento

FACTORES	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Maestría	33	91.7	3	8.3	0	0
Competitividad	32	88.9	4	11.1	0	0
Trabajo	31	86.1	5	13.9	0	0
Deseabilidad	33	91.7	3	8.3	0	0

Para determinar si existían diferencias significativas entre los promedios de las calificaciones de los alumnos de alto y bajo rendimiento en cada uno de los factores que comprende el instrumento de motivación de logro, se realizaron comparaciones a través de la prueba U de Mann Whitney para muestras independientes; estas comparaciones se presentan en la Tabla 3.

TABLA 3

Comparación de puntajes de las medias de calificaciones de los factores del instrumento de motivación de logro entre alumnos de alto y bajo rendimiento

FACTORES	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO	U	NIVEL DE SIGNI
Maestría	6.3	5.3	450.	.014
Competitividad	5.1	4.6	563.	.341
Trabajo	6.1	5.0	425.	.012
Deseabilidad	5.1	4.8	614.5	.705

* p 0.05

De los resultados expresados en la Tabla 3 se pudo concluir que existen diferencias significativas en los factores de Maestría y Trabajo (.012 y .009) entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, siendo mayores los puntajes de los estudiantes con alto rendimiento académico.

Características del locus de control de los estudiantes de alto y bajo rendimiento

Para determinar las características del locus de control para los

estudiantes de alto y bajo rendimiento se procedió a determinar la distribución de los estudiantes por tipo de locus de control. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

TABLA 4

Distribución de los alumnos por tipo de locus de control

TIPO DE LOCUS	BAJO		ALTO	
	f	%	f	%
Locus interno y modificable	26	72.2	26	72.2
Locus externo	6	16.7	9	25
Locus externo no modificable	4	11.1	1	2.8

Como se pudo apreciar, la mayor parte de los estudiantes de ambos grupos presentan un locus de control interno y modificable.

Características de la motivación extrínseca e intrínseca de los estudiantes de alto y bajo rendimiento

Para identificar las características de la motivación extrínseca e intrínseca de los estudiantes de alto y bajo rendimiento se determinó la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que se encuentran ubicados en las diferentes subescalas de motivación. Esto se muestra en la Tabla 5, donde se puede apreciar que la mayor parte de los estudiantes de alto rendimiento presenta una motivación intrínseca (Metas de aprendizaje y Metas de logro) que oscila entre baja y media, especialmente en lo referido a las Metas de aprendizaje donde menos del 20% alcanza una motivación alta. En lo referido a la motivación extrínseca (Metas

de refuerzo social) también la mayoría de los estudiantes tiene una motivación extrínseca baja.

TABLA 5

Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de motivación extrínseca e intrínseca de los alumnos de alto rendimiento

SUBESCALAS	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Metas de aprendizaje	17	47.2	13	36.1	6	16.7
Metas de logro	12	33.3	13	36.1	10	27.
Metas de refuerzo social	24	66.7	10	27.	2	5.6

Al igual que en el caso anterior, en la Tabla 6 los resultados señalan que la mayor parte de los estudiantes de bajo rendimiento presentó una motivación intrínseca (Metas de Aprendizaje y Metas de Logro) que oscila entre baja y media, especialmente en lo referido a las Metas de Aprendizaje donde solo un sujeto alcanza una motivación alta. En lo referido a la motivación extrínseca (Metas de Refuerzo Social) también la mayoría de los estudiantes tiene una motivación extrínseca baja.

TABLA 6

Distribución de frecuencias y porcentajes del nivel de motivación extrínseca e intrínseca los alumnos de bajo rendimiento

SUBESCALAS	BAJO		MEDIO		ALTO	
	f	%	f	%	f	%
Metas de aprendizaje	2	55.6	14	38.9	1	2.8
Metas de logro	12	33.3	15	41.7	8	22.2
Metas de refuerzo social	19	52.8	12	33.3	5	13.9

Para determinar si existían diferencias entre los promedios de las calificaciones de los alumnos de bajo y alto rendimiento en cada subescala del instrumento que mide motivación extrínseca-intrínseca se realizaron comparaciones a través de una prueba U de Mann Whitney para muestras independientes. Los resultados de estas comparaciones se presentan en la Tabla 7.

TABLA 7

Comparación de puntajes de las medias de calificaciones de los factores del instrumento de motivación de extrínseca-intrínseca entre alumnos de alto y bajo rendimiento

SUBESCALAS	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO	U	NIVEL DE SIGNIFICANCIA (p)
Metas de aprendizaje	6.06	6.34	510.	.119
Metas de logro	7.87	7.36	607.	.795
Metas de refuerzo social	6.97	6.54	573.	.397

* p 0.05

Los resultados que se muestran en la Tabla 7 evidencian que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de alto y bajo y desempeño académico.

PÉREZ CLEVIA, Josefina. (2006). En la investigación titulada: **MOTIVACIÓN INTERNA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS DE LA ULA TÁCHIRA. Universidad de Los Andes (ULA) Venezuela.** En esta investigación se hizo un estudio descriptivo correlacional con 169 estudiantes de inglés como lengua extranjera para determinar la

relación existente entre la motivación interna y el rendimiento académico. Asimismo, se determinaron las actitudes motivacionales más comunes de los participantes y sus características demográficas. La recolección de los datos se hizo a través de un cuestionario donde se pidió a los participantes reportar su componente motivacional hacia el aprendizaje del inglés.

Los resultados de este estudio señalan una relación moderada entre la motivación interna representada en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y el rendimiento académico. Esto significa, que en la medida en que los estudiantes presentan actitudes motivacionales favorables hacia el aprendizaje del idioma su desempeño académico tiende a ser más alto.

A pesar de que el estudiante no está expuesto a la interacción en inglés en el entorno, es decir, estudia inglés como Lengua Extranjera, los sujetos de este estudio manifestaron un interés y satisfacción altos por el aprendizaje de esta lengua, lo cual incide positivamente en su disposición para aprenderlo.

Antecedentes nacionales

VIGIL CORNEJO, María Isabel (2008) En la tesis titulada: **DESEMPEÑO ACADÉMICO SEGÚN ESTILOS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN LOS ALUMNOS DE MAESTRÍA DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA** tuvo como objetivo investigar y establecer la influencia de los estilos de aprendizaje y la motivación en el desempeño académico de los alumnos de las diversas maestrías. El tipo de investigación fue descriptivo y el nivel aplicado, el método y diseño de investigación fue correlacional.

La población en estudio estuvo presentada por los alumnos del II, III y IV ciclo de las maestrías de la Escuela de Posgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega constituido por 545 participantes, mientras que el muestreo fue no probabilístico por cuotas teniendo una muestra de 213 alumnos.

Los instrumentos utilizados para la medición de las variables fueron el cuestionario de Honey y Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) diseñada con 80 ítems para explorar entre los estilos: Activo, reflexivo, teórico y pragmático; el segundo instrumento fue la escala de motivación académica (EMA) elaborado por Vallerand que contiene 28 ítems que evalúa la motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y desmotivación (DM) y el reporte de la oficina de informática 2008

– II sobre el desempeño académico de los alumnos del II, III y IV ciclo respectivamente.

Se aplicó una prueba piloto a 60 alumnos del I ciclo para medir la validez y confiabilidad de los instrumentos, luego se sometió al análisis factorial resultando válido ambos instrumentos con un alfa de Cronbach de 0.697 para el CHAEA mostrando confiabilidad moderada y alfa de Cronbach de 0.872 para la EMA mostrando una alta validez. Se realizó, además, el juicio de expertos, también se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett y KMO para posibilitar el análisis factorial.

La estadística utilizada fue descriptiva mediante promedios y estadística inferencial empleando los estadígrafos para la comprobación de hipótesis: correlación de Pearson, prueba de homogeneidad de varianza, estadísticos de Levene, prueba Anova y prueba Lambda de Wilks.

Los resultados fueron, que el desempeño académico no varía significativamente según los estilos de aprendizaje y la motivación académica, por tanto, se sostiene que las variables son independientes.

Se demostró que el estilo predominante en los participantes de las diversas maestrías es el reflexivo y que el rendimiento académico se ubica en las categorías de bueno y muy bueno.

Finalmente, se concluye que los estudiantes poseen una alta motivación académica siendo mayor la motivación intrínseca que la extrínseca.

Llegó a las siguientes conclusiones:

1. El estilo predominante en los participantes de las diversas maestrías en la Escuela de Posgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega es el estilo reflexivo.
2. El desempeño académico alcanzado por los alumnos es bueno en un 44% es decir 94 participantes de los 213 de la muestra y muy bueno con un 51.2% es decir 109 participantes ocuparían esta clasificación.
3. La motivación académica global de los alumnos es de 5.677, siendo clasificada en categoría alta con un promedio de 5.972 y categoría media con 4.543. No existe ningún alumno con baja motivación académica. Solo se presentó escasamente 1.4 de desmotivados.
4. Queda demostrado que el desempeño académico de los alumnos es independiente del promedio de los estilos de aprendizaje alcanzado por ellos.
5. Según los resultados estadísticos el desempeño académico no varía significativamente según el nivel de motivación de los estudiantes de las maestrías.
6. Los estilos de aprendizaje y la motivación académica no logran explicar las categorías de rendimiento académico alcanzado

por los estudiantes de las maestrías por ser esta variable multidimensional.

THORBERRY NORIEGA, Gaby Livia María. (2008) en la Tesis titulada: **RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO** tomó como muestra a los alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana, sostiene que hoy en día encontramos en nuestro medio cada vez mayor interés por el desarrollo de estrategias meta cognitivas en los estudiantes, como herramientas para potenciar su rendimiento académico y éxito futuro. Afirma que se conoce muy poco sobre el uso de dichas estrategias por los jóvenes universitarios y sobre su relación con el rendimiento académico. Algunas investigaciones muestran evidencias contradictorias con respecto al impacto del uso de estrategias en los resultados académicos. Muchos proponen que los niveles de motivación juegan un papel fundamental en esta relación. El estudio, tuvo como objetivo identificar la relación e influencia que existe entre el uso de estrategias meta cognitivas, la motivación académica y el rendimiento académico en estudiantes universitarios ingresantes. La muestra estuvo compuesta por 116 estudiantes ingresantes al primer ciclo de estudios de una universidad privada de Lima Metropolitana a las facultades de medicina y veterinaria. Para la evaluación de motivación académica se elaboró la escala de motivación académica, instrumento de tipo cuestionario en el que se evalúa

las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro. Dicha escala fue validada, comprobándose sus adecuadas propiedades psicométricas. Para la evaluación de estrategias meta cognitivas de los estudiantes, se utilizó el inventario de estrategias meta cognitivas – Estado, elaborado por Oineil y Abedi (1996) y traducido al español por Martínez Fernández (2001). Se encontró que el rendimiento académico se encuentra influido en mayor medida por la motivación académica del alumno. La puesta en práctica de estrategias meta cognitivas, no resultó influyente en el rendimiento académico de los estudiantes. Es decir, si bien se encuentran correlaciones positivas entre el rendimiento académico y las estrategias meta cognitivas, esta relación no resultó predictivo. Por el contrario, se encuentra que la motivación académica logra predecir el rendimiento, hasta el 12.6%.

AQUINO APAZA, Rubén Silvio (2008) en la Tesis titulada: **FORMACIÓN DEL DOCENTE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICA Y LENGUA ESPAÑOLA EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO** tuvo como objetivo establecer la influencia de la formación del docente en el rendimiento académico en Matemática y Lengua Española de los estudiantes de la UNA-Puno; y Establecer en qué medida el factor actitudes del docente influye en el rendimiento académico en Matemática y Lengua Española de los estudiantes de la UNA-Puno.

La variable independiente de la investigación fue la Formación del docente con su dimensión: Relación entre docente – estudiante, y sus indicadores: diálogo, confianza, disciplina, respeto de los derechos y participación; y la variable dependiente: Rendimiento académico de los estudiantes en Matemática y Lengua Española con sus dimensiones; primera: Desempeño personal, y sus indicadores: vitalidad, motivación, puntualidad, responsabilidad; y la segunda dimensión: desempeño académico con sus indicadores: adaptación, conocimientos previos, madurez para el aprendizaje y hábitos de estudio.

El tipo de estudio fue correlacional; el nivel descriptivo y el método analítico; la población de estudio comprende a los alumnos de las 19 facultades de la UNA-Puno, matriculados en las asignaturas de Matemática (3512 alumnos) y Lengua Española (1612 alumnos) semestre académico 2007-I. La muestra obtenida con estadístico apropiado es 581 alumnos: matriculados en Matemática: 304; y matriculados en Lengua Española: 277.

Las técnicas utilizadas en la investigación son: el análisis documental, la entrevista y la encuesta; los instrumentos: guía de análisis documental, guía de entrevista y el cuestionario de la encuesta. Para el análisis de datos se empleó el programa computarizado SPSS, para presentar la estadística descriptiva (media aritmética, mediana y moda) y estadísticas de dispersión

(desviación estándar y rango) así como la estadística paramétrica y fiabilidad de escalas.

Llegando a la conclusión que la formación del docente influye en el rendimiento académico en Matemática y Lengua Española de los estudiantes de la UNA-Puno; El título profesional y el grado académico (Maestrías) de los docentes influyen en el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de Matemática y Lengua Española de la UNA-Puno ; el factor actitudes del docente influye en el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de Matemática y Lengua Española de la UNA-Puno.

ÁLVAREZ BERMEO, María Elena (2010) en la tesis titulada: **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA Y SU EFECTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA** tuvo como objetivo comprobar la efectividad del método de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de la asignatura de Matemática I en estudiantes del I ciclo, de la facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Se utilizó un diseño cuasi experimental con pre-prueba y pos-prueba y grupo control. El grupo experimental cursó la asignatura

usando estrategias de trabajo cooperativo. El grupo control cursó la asignatura bajo el método instruccional tradicional.

La muestra estuvo constituida por 30 estudiantes de ambos sexos, a quienes se les aplicó la prueba de conocimientos previos, una escala de actitudes hacia las matemáticas, ficha de observación y pruebas de rendimiento.

El análisis estadístico y de los datos obtenidos, permitieron arribar a las siguientes conclusiones: a) El rendimiento de los estudiantes del grupo experimental fue mayor que el rendimiento académico de los estudiantes del grupo de control, y b) La actitud de los estudiantes que cursaron la asignatura haciendo uso de las estrategias de trabajo cooperativo fue estadísticamente favorable, ya que valoraron y se mostraron satisfechos con el uso de las estrategias de trabajo cooperativo en actividades propias del proceso de aprendizaje de matemática I.

En conclusión, los estudiantes a quienes se les aplicó la técnica de aprendizaje cooperativo incrementaron significativamente el nivel de aprendizaje conceptual en comparación con aquellos estudiantes a los que no se enseñaron con dicha técnica. El grupo de estudiantes a quienes se les aplicó la técnica de aprendizaje cooperativo, incrementaron significativamente los niveles de aprendizaje procedimental y actitudinal en comparación con aquellos estudiantes a los que no les enseñó con dicha técnica. Tras la aplicación de dicha técnica del aprendizaje cooperativo en

el aula, se ha mejorado el rendimiento de los alumnos, su motivación hacia la matemática y el clima de convivencia en clase. Como consecuencia de trabajo en equipo los alumnos presentaron diferentes cambios conductuales, tales como: se muestran más solidarios, más responsables, más críticos, más participativos; presentan mayor responsabilidad en su aprendizaje, son más respetuosos con sus pares y con el profesor, y tienen más tolerancia a las diferencias individuales y a los ritmos de aprendizaje.

SÁNCHEZ MATOS, Danilo Rolando (2011) en la tesis titulada: **MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA** tomó como muestra de estudio 88 estudiantes, de ambos sexos de la facultad de Psicología, matriculados en el semestre académico 2010-I, a la cual se le aplicó el cuestionario de Metas Académicas y Escala ACRA en su versión abreviada.

En el análisis estadístico de los datos obtenidos, llegaron a la siguiente conclusión: Existe una correlación directa y poco significativa entre la Motivación Intrínseca y el rendimiento académico; así como una correlación directa y moderadamente significativa entre la Motivación Extrínseca y el rendimiento

académico y, una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.

Se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes de la carrera de psicología, presenta un nivel medio de logro de las metas de aprendizaje.
2. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel medio de logro en las metas de valoración.
3. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un alto nivel de logro en las metas de recompensa.
4. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel medio de motivación hacia el aprendizaje.
5. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un deficiente uso de las estrategias cognitivas y de control de aprendizaje.
6. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel promedio de uso de estrategias de apoyo al aprendizaje.
7. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un uso deficiente de las estrategias de hábitos de estudio.
8. Los estudiantes de la carrera de psicología logran un nivel promedio en el uso de las estrategias de aprendizaje.
9. Los estudiantes de la carrera de psicología presentan un nivel medio en su rendimiento académico
10. Existe correlación directa y moderadamente significativa entre la motivación extrínseca (dimensión metas de valoración) y el

rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología

11. Existe una correlación directa y moderadamente significativa entre la motivación hacia el aprendizaje, dimensión metas de recompensa y real rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología.
12. Existe una correlación directa y moderadamente significativa entre la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología.
13. Existe una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje, dimensión estratégica cognitivas y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología.
14. Existe una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje, dimensión estrategias de apoyo y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de psicología.
15. Existe una correlación directa y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje, dimensión hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de psicología.
16. Existe una correlación indirecta y poco significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de psicología.

BARRIENTOS JIMENEZ, Elsa; CAROLA SANCHEZ, Tula Y VILDOSO VILLEGAS, Jesahel (2012) en la tesis titulada: **EL NIVEL DE FORMACIÓN DOCENTE, LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ESCUELA ACADÉMICA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN MARCOS** Tuvieron como objetivo establecer la relación existente entre el nivel de formación docente y las estrategias de aprendizaje con el nivel de rendimiento de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se realizó una investigación cuantitativa con una estadística descriptiva y una correlación de Pearson.

En el análisis y sistematización se ha encontrado que los docentes encuestados todos se han actualizado en nuevas tecnologías aplicadas a su quehacer docente, así como en la evaluación de los aprendizajes, didáctica universitaria e investigación. También, los docentes encuestados utilizan el video-beam, proyector de multimedia, herramientas virtuales, televisores y computadoras para uso de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en esta investigación dieron como resultado lo siguiente:

1. Existe una correlación significativa de 0.70 entre la Formación Docente y las Estrategias de Aprendizaje.

2. En las variables Formación Docente y Rendimiento se encuentra una correlación significativa de 0.66.
3. Se encontró en los resultados, una correlación significativa de 0.78 entre las estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

PISCOYA CHIRINOS, Martha Elena (2012) en la tesis titulada: **EL NIVEL DE FORMACIÓN DEL DOCENTE Y EL DESARROLLO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE PRIMARIA EN LAS AREAS DE COMUNICACIÓN INTEGRAL Y LÓGICO MATEMÁTICO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA No. 2088 FRANCISCO BOLOGNESI DEL DISTRITO DE MAGDALENA DEL MAR** tuvo como objetivo investigar la influencia del nivel de Formación del docente y el desarrollo académico de estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemático. Dando como resultado lo siguiente:

Se ha concluido que el nivel de formación del docente influye positivamente en el desarrollo académico de los estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemático.

Se ha probado que las capacitaciones pedagógicas no influyen significativamente en la capacidad de resolución de problemas matemáticos de los estudiantes de primaria de la institución

educativa 2088 Francisco Bolognesi del distrito de Magdalena del Mar.

MANRIQUE CHÁVEZ, Zoraida Rocío. (2015). En la investigación titulada: **MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO HUANCVELICA.** Esta investigación tuvo como objetivo Determinar la relación entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico de estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Huancavelica” para lo cual se optó el método estudio descriptivo con diseño no experimental de tipo transaccional correlacional. Se aplicó el Test de Motivación Intrínseca de Ortíz a una muestra de 152 estudiantes de las diferentes especialidades del Instituto. El diseño estadístico utilizado fue el ANOVA y el coeficiente de correlación de Pearson, con un nivel de confianza del 95%.

Los resultados obtenidos afirman que la mayor parte de los estudiantes superan el nivel de rendimiento académico bueno y manifiestan un nivel medio de motivación intrínseca. Solo en la Especialidad de Computación se encontró diferencias significativas en el rendimiento académico de estudiantes con alta y baja motivación intrínseca (ANOVA; $p < 0,05$). El coeficiente de correlación de Pearson a nivel de todas las especialidades fue de 0,011 ($p < 0,05$). Solo en Computación, el coeficiente de correlación de 0,392 fue significativo ($p < 0,01$). Llegando a la

conclusión: La motivación intrínseca y el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Huancavelica, se relacionan directa y significativamente. Esta relación presenta mayor significatividad en los estudiantes de la especialidad de Computación.

2.3. Definición del Problema

Problema principal

¿Cómo influye la Formación Docente y la Motivación Estudiantil en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?

Problemas específicos

- a) ¿Cómo influye la **Formación Docente** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?
- b) ¿Cómo influye la **Formación Pedagógica** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?
- c) ¿Cómo influye la **Formación Tecnológica** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?

- d) ¿Cómo influye la **Formación Investigativa** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?
- e) ¿Cómo influye la **Motivación Estudiantil** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?
- f) ¿Cómo influye la **Motivación Intrínseca** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?
- g) ¿Cómo influye la **Motivación Extrínseca** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?
- h) ¿Cómo influye la **Desmotivación** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza?

2.4. Finalidad y Objetivos de la Investigación

2.4.1. Finalidad e Importancia

La finalidad de esta investigación es determinar la influencia de la Formación Docente y la Motivación Académica Estudiantil en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Se considera importante, porque servirá como apoyo de futuras investigaciones referentes al rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

2.4.2. Objetivo General y Específicos

Objetivo General

Establecer la influencia de la Formación Docente y la Motivación Estudiantil en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Objetivos específicos:

- a. Determinar la influencia del **nivel de formación docente** en el rendimiento académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- b. Precisar la influencia del **nivel de formación pedagógica** en el rendimiento académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- c. Identificar la influencia del **nivel de formación tecnológica** en el rendimiento académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- d. Determinar la influencia del **nivel de formación investigativa** en el rendimiento académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- e. Determinar la influencia de **la Motivación Estudiantil** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

- f. Determinar la influencia de **la Motivación Intrínseca** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- g. Determinar la influencia de **la Motivación Extrínseca** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- h. Determinar la influencia de **la desmotivación** en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

2.4.3. Delimitaciones del estudio

Delimitación temporal: el estudio se realizó de enero a diciembre del 2014

Delimitación espacial: la investigación se desarrolló en la Universidad Privada Arzobispo Loayza de Lima.

Delimitación social: la población en estudio estuvo conformada por 354 estudiantes de la facultad de Enfermería, 462 estudiantes de la facultad de Obstetricia y 92 estudiantes de la facultad de Fisioterapia y Rehabilitación de la Universidad Privada Arzobispo Loayza sumando un total de 908 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 171 para Enfermería, 193 para Obstetricia y 72 estudiantes para Fisioterapia y Rehabilitación respectivamente totalizando 436 estudiantes como muestra.

Delimitación conceptual: los conceptos vertidos en el trabajo de investigación fueron: Formación docente, Motivación Estudiantil y Rendimiento Académico del estudiante.

2.4.4. Justificación e importancia del estudio

2.4.4.1. Justificación

Dado que, en la Universidad Privada Arzobispo Loayza, las actividades académicas del docente se llevan a cabo con ciertas restricciones expresadas por los factores de formación docente, motivación estudiantil, se hace necesario conocer el comportamiento de éstos factores en un determinado momento de las actividades cotidianas, a fin de identificar el efecto en el rendimiento académico de los estudiantes.

2.4.4.2. Importancia

La investigación es importante porque permite conocer que el rendimiento académico del estudiante es el motor del conocimiento que ha de sostener una sociedad; por lo tanto, la formación del docente y la motivación estudiantil son fuerzas que se deben tomar en cuenta para obtener rendimientos adecuados de los estudiantes.

Además, el trabajo, sirve para que las autoridades universitarias tomen mayor interés por la formación de sus docentes a fin de que la enseñanza aprendizaje sea

competitiva convirtiendo a la Universidad en una organización flexible y abierta al aprendizaje.

2.5. Hipótesis y Variables

2.5.1. Hipótesis Principal y Específicas

Hipótesis principal

La Formación Docente y la Motivación Estudiantil influyen positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza

Hipótesis específicos

- a) **La Formación Docente** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- b) **La Formación Pedagógica** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- c) **La Formación Tecnológica** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- d) **La Formación Investigativa** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

- e) **La Motivación estudiantil** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- f) **La Motivación intrínseca** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- g) **La Motivación extrínseca** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
- h) **La desmotivación** influye negativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

2.5.2. Variables e Indicadores

Variables Independientes

X1: Formación Docente.

Dimensiones:

- Formación Pedagógica
- Formación Tecnológica.
- Formación Investigativa.

X2: Motivación Estudiantil.

Dimensiones:

Intrínseca

- Identificación

- Inyección o regulación interna.

Extrínseca

- Al reconocimiento
- A la realización de tarea o logro.
- A experiencias estimulantes.

Desmotivación

- Cree que está perdiendo el tiempo en la universidad
- Cuestiona si debe continuar en la universidad.
- No percibe porque asiste a la universidad.
- No entiende razones por las que está en la universidad.

Variable dependiente

Y: Rendimiento académico.

Indicadores:

- Nivel de conocimiento.
- Nivel actitudinal.

DEFINICIÓN OPERACIONAL

Variable	Dimensiones	Indicadores
Formación Docente	Formación Pedagógica	<p>Pedagogía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domina los contenidos de la didáctica de la educación universitaria • Tiene formación continua y aprende los nuevos saberes científicos de su especialidad • Se ha actualizado en las nuevas formas de evaluación del aprendizaje. • Innova permanentemente los planes curriculares de estudio. • Innova permanentemente los métodos de enseñanza aprendizaje • Tiene un compromiso ético de su profesión en la universidad.
	Formación Tecnológica	<p>Tecnología</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ha actualizado en el uso de estrategias didácticas soportadas en el uso de los weblogs • Crea contenidos didácticos multimedia para la web • Se actualiza constantemente en uso de tecnologías aplicadas a su quehacer docente (ejemplo: Smartboard, webcam, office, otros) • Se actualiza constantemente en el uso de las plataformas virtuales de enseñanza Aprendizaje (ejemplo: moodle, otros)
	Formación Investigativa	<p>Investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ha actualizado en metodología de la investigación • Utiliza el modelo crítico reflexivo como docente investigador y genera y/o actualiza conocimientos • Ha desarrollado y publicado investigación • Ha desarrollado y publicado textos de investigación. • Ha desarrollado y publicado artículos de investigación

Variables	Dimensiones	Indicadores
Motivación Estudiantil	Motivación Intrínseca	<p>Al reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> Gusta asistir a la universidad. Se esfuerza en la universidad por el gusto de estudiar. <p>A la realización de tarea o logro</p> <ul style="list-style-type: none"> Se interesa por el trabajo universitario. Planifica las actividades <p>A experiencias estimulantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Busca las formas de solucionar dificultades en los trabajos. Siente satisfacción por las notas obtenidas Aprende conceptos nuevos
	Motivación Extrínseca	<p>Identificación</p> <ul style="list-style-type: none"> Siente satisfacción solo si es el mejor de la clase. Trata de obtener calificaciones altas para agradar al profesor. <p>Inyección o regulación interna</p> <ul style="list-style-type: none"> Muestra rendimiento alto para satisfacer a los familiares. Asiste a la universidad para tener contentos a familiares y docentes. <p>Regulación externa o control externo</p> <ul style="list-style-type: none"> Estudia para rendir bien los exámenes Precisa tener incentivos para realizar trabajos Trabaja mejor cuando es elogiado
	Desmotivación	<ul style="list-style-type: none"> Cree que está perdiendo el tiempo en la universidad Cuestiona si debe continuar en la universidad. No percibe porque asiste a la universidad No entiende razones por las que está en la universidad.
Rendimiento Académico	Nivel de Rendimiento	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de conocimiento. Nivel actitudinal.

CAPÍTULO III

3. Metodología

Tipo de Investigación

El tipo de investigación fue Aplicado para identificar las causas que influyen en el rendimiento, teniendo como variables independientes la formación docente y la motivación estudiantil.

Nivel de Investigación

El nivel de investigación fue Explicativo porque se buscó explicar la comprobación de las hipótesis de las variables en estudio y para ello se utilizaron instrumentos validados.

Método y diseño

El método fue Ex post facto, donde el rendimiento ya se produjo y las variables formación docente y motivación estudiantil ya ocurrieron y siguen afectando el rendimiento.

$$\mathbf{M1: O_y (f) O_x}$$

Donde:

M₁: muestra de estudiantes de la Universidad

O_y: observación de la variable rendimiento académico

(f): en función de

O_x: observación de las variables independientes formación docente y motivación estudiantil

3.1. Población y Muestra

Población

Estuvo constituida por 908 estudiantes matriculados de las diversas facultades.

Estudiantes Universitarios	cantidad
Estudiantes de la Facultad de Enfermería	354
Estudiantes de la facultad de Obstetricia	462
Estudiantes de la Facultad de Fisioterapia y Rehabilitación	92
Total	908

Muestra

Para poder determinar el tamaño de la muestra se empleó la siguiente fórmula por ser la más adecuada para nuestro estudio.

$$n = \frac{P(1 - P)}{\left(\frac{e}{z}\right)^2 + \left(\frac{P(1 - P)}{U}\right)}$$

Muestreo

Se utilizó el muestreo probabilístico por grupos o racimos, tomándose estudiantes de las diversas facultades.

n= Tamaño de muestra

P= Posibilidad del dato a ser seleccionado (0,5)

1-P= Posibilidad de no ser seleccionado (0,05)

e= Margen de error = 0.05

z= Valor de la tabla 0,05 es 1,96

U= universo de datos

Nivel de confianza 95%

$$Tm = \frac{0.5(1 - 0.5)}{\left(\frac{0.05}{1.96}\right)^z + \left(\frac{0.5(1 - 0.5)}{354}\right)}$$

$$Tm=171$$

$$Tm = \frac{0.5(1 - 0.5)}{\left(\frac{0.05}{1.96}\right)^z + \left(\frac{0.5(1 - 0.5)}{462}\right)}$$

$$Tm=193$$

$$Tm = \frac{0.5(1 - 0.5)}{\left(\frac{0.05}{1.96}\right)^z + \left(\frac{0.5(1 - 0.5)}{92}\right)}$$

$$Tm=72$$

Estudiantes Universitarios	Numero	muestra
Estudiantes de la Facultad de Enfermería	354	171
Estudiantes de la facultad de Obstetricia	462	193
Estudiantes de la Facultad de Fisioterapia y Rehabilitación	92	72
Total	908	436

3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Técnicas

- **Encuestas.**
 - a. Se encuestó a los estudiantes de las diversas facultades para saber su grado de Motivación Académica.
 - b. Se encuestó a los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad para saber el grado de Formación Docente.
- **Ficha de Observación.** Se revisaron los registros de calificaciones finales del anterior semestre académico de los estudiantes de las diversas facultades.
- **Juicio de expertos:** Los instrumentos se ha sometido a juicio de expertos de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Instrumentos

Kerlinger (1994) sostiene que la **confiabilidad** de un instrumento está referida a su exactitud o precisión de medición, y en su construcción se debe tener en cuenta que las instrucciones y reactivos sean redactados en forma clara y no ambigua.

El instrumento de Formación Docente fue aplicado como prueba piloto a 100 estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza, en dos ocasiones distintas, dando

como resultado en la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach 0.917, dando como fiable al instrumento de Formación docente.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,917	2

El instrumento de Motivación Estudiantil o Académica ya es un instrumento validado y confiable utilizado por Vigíl (2008), en su tesis doctoral. En dicha tesis se aplicó una prueba piloto a 60 alumnos del I ciclo de la Escuela de Pos grado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega para medir la validez y confiabilidad de dicho instrumento, luego se sometió al análisis factorial resultando valido el instrumento con un alfa de Cronbach de 0.872 para la EMA. Se realizó, además, el juicio de expertos, también se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett y KMO para posibilitar el análisis factorial.

- **Cuestionario:**

Se usó un cuestionario de Motivación Estudiantil, con escalas de medición, a los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Se usó un cuestionario para medir el grado de formación profesional de los docentes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

CAPÍTULO IV

1.1. Procesamiento de datos.

Una vez que el instrumento fue validado se procedió a aplicar en la muestra y recoger información de cada sujeto en estudio

Luego se creó una base de datos mediante el SPSS para obtener tablas y gráficos con frecuencias y porcentajes presentando así la estadística descriptiva.

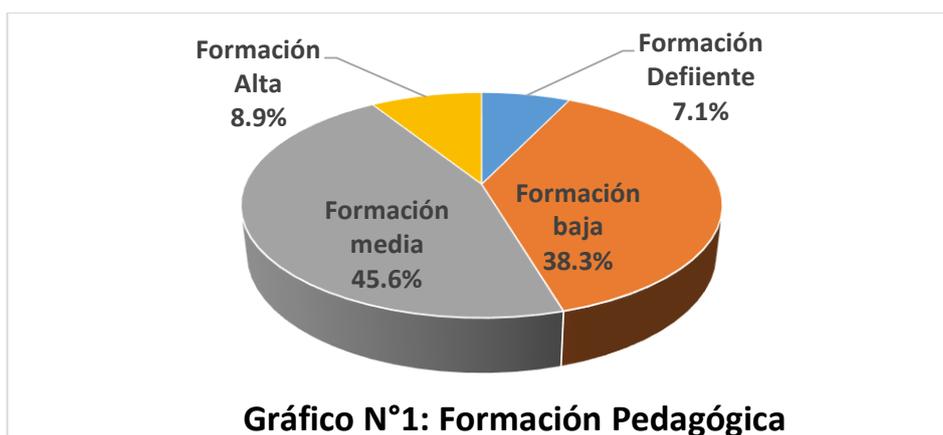
Finalmente, se comprobaron las hipótesis mediante el uso de pruebas no paramétricas es decir a través de la estadística inferencial con chi cuadrado por tratarse de variables cualitativas.

4.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas aplicadas a los 436 estudiantes de la Universidad Arzobispo Loayza de las carreras de Enfermería, Obstetricia, Fisioterapia y Rehabilitación

Tabla N° 1: Formación Pedagógica

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Formación Deficiente	31	7.1
Formación baja	167	38.3
Formación media	199	45.6
Formación Alta	39	8.9
Total	436	100.0



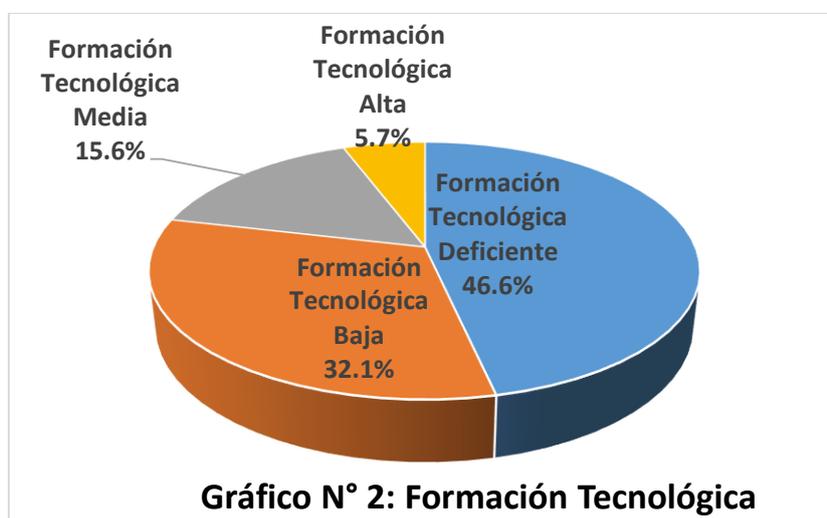
En la tabla N° 1 referida a la formación pedagógica de los docentes encontramos que los docentes según la percepción de los alumnos poseen en una mayoría una formación media es decir 199 que representa el 45.6% manifiesta esta clasificación, seguida por una formación baja con 167 respuestas es decir el 38.3% mientras que solo 39 personas responden que los docentes poseen una formación alta con 8.9% y por un porcentaje cercano de 7.1% 31 personas manifiestan que la formación es deficiente.

En lo que se refiere a la formación pedagógica Achilli (2000) que, en la docencia, los objetivos y la lógica están orientadas por proceso de construcción de una problemática pedagógica que supone la

complejidad de poner en circulación un área de conocimientos a enseñar y aprender. Por ello, la importancia de lograr una alta formación pedagógica para alcanzar una enseñanza de calidad y asegurar el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

Tabla N° 2: Formación Tecnológica

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Formación Deficiente	203	46.6
Formación Baja	140	32.1
Formación Media	68	15.6
Formación Alta	25	5.7
Total	436	100.0



En la tabla N° 2 referida a la formación tecnológica de los docentes encontramos que los encuestados en su mayoría afirmaron que la formación de los docentes es deficiente es decir 203 personas que representan el 46.6% lo expresan de esta forma, seguido de un 32.1% representado por 140 encuestados afirman que la formación es baja, solo un 15.6% afirma que la formación es media y el 5.7% muestra formación alta en la tecnología.

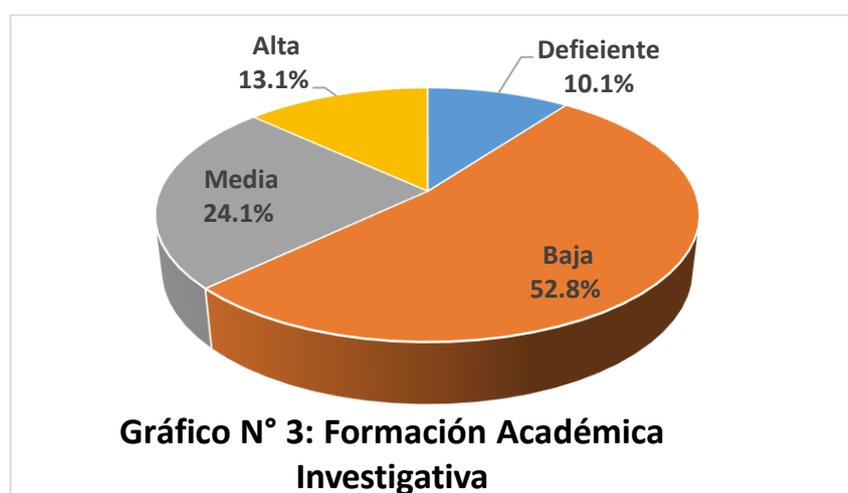
Si agrupamos la formación tecnológica en las categorías deficiente y baja, encontramos que lamentablemente el resultado es muy alto representado por 78.7% y solo el 21.3% tendría una formación media y alta.

Es importante que el docente conozca y maneje la nueva tecnología y aplicarla en la enseñanza, así, Sánchez (2001) destaca las ventajas de trabajar con Internet en educación:

- Experimentar la globalización, al tener acceso a información que es elaborada en diferentes escenarios del mundo.
- Favorecer experiencias de nuevas formas de comunicación virtual.
- Trabajar con un nuevo medio de construcción.
- Experimentar actividades interactivas.

Tabla N° 3: Formación Académica Investigativa

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	44	10.1
Baja	230	52.8
Media	105	24.1
Alta	57	13.1
Total	436	100.0

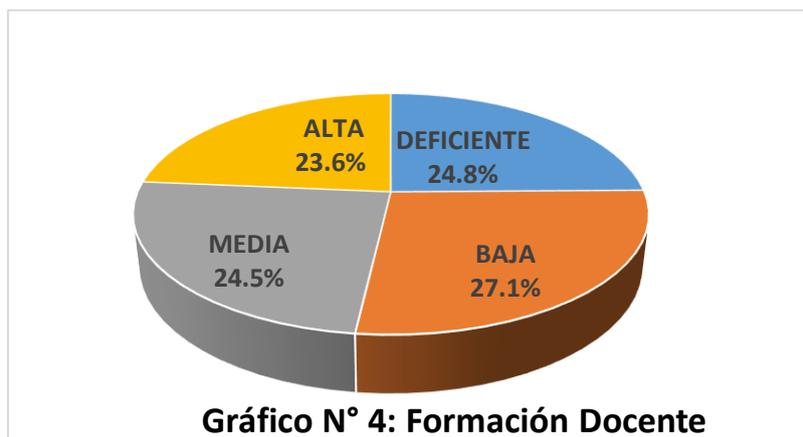


En la tabla N° 3 encontramos que en cuanto a la formación académica investigativa, los alumnos sostienen que los docentes muestran una formación baja en un 52.8% es decir 230 alumnos tienen esta opinión negativa sumado a un 10.1% es decir 44 alumnos que manifiestan que la formación investigativa es deficiente, a diferencia de una opinión favorable de 105 estudiantes que manifiestan que la formación investigativa es media es decir el 24.1% y finalmente solo el 13.1% es decir 57 encuestados afirma que la formación investigativa es alta.

Para Santos (2004) el profesor investigador es el que concretiza la productividad, cada vez más necesaria en una sociedad en transformación. El profesor debe hacer de la investigación un principio educativo es decir privilegiar la construcción y reconstrucción del conocimiento como proceso del acto educativo. Se une a la investigación la creatividad y el cuestionamiento, la investigación es una condición de responsabilidad indispensable de la práctica docente.

Tabla N° 4: Formación Docente

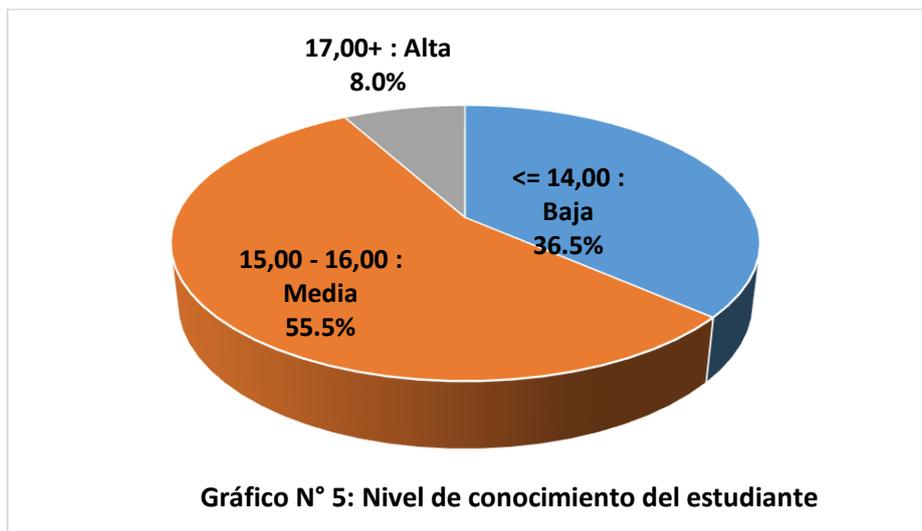
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	108	24.8
Baja	118	27.1
Media	107	24.5
Alta	103	23.6
Total	436	100.0



En la tabla N° 4 observamos que los porcentajes se encuentran muy cercanos en las 4 categorías de la formación docente, 118 personas es decir 27.1% manifiesta que la formación docente es baja sumado a un 24.8% representado por 108 alumnos, el 24.5% representado por 107 alumnos manifiesta que la formación docente es media y un 23.6% es decir 103 alumnos afirman que la formación docente es de categoría alta.

Tabla N° 5: Nivel de conocimiento del estudiante

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
<= 14,00 : Baja	159	36.5
15,00 - 16,00 : Media	242	55.5
17,00+ : Alta	35	8.0
Total	436	100.0

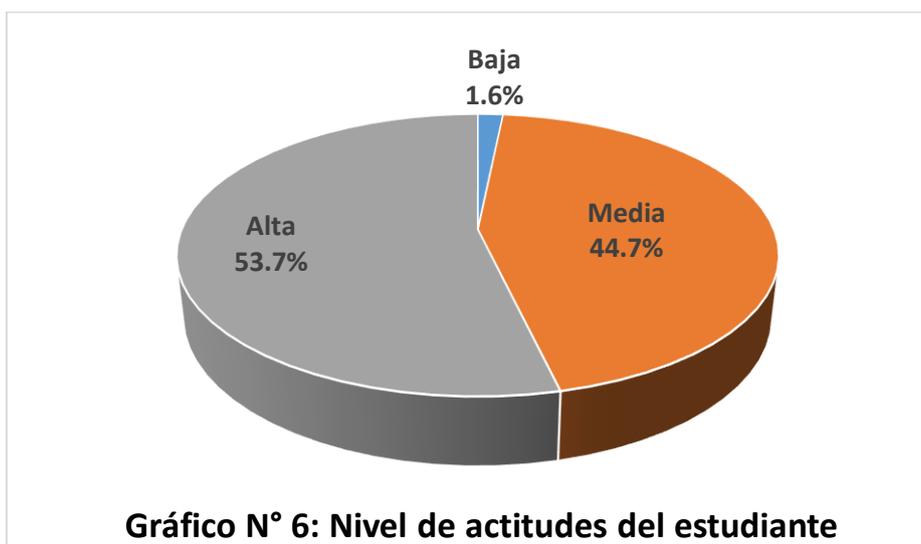


En la tabla N° 5 encontramos que los registros de notas de los alumnos se centran en un nivel de conocimiento medio (entre 15 y 16 puntos) es decir el 55.5%, seguido de un 36.5% (menos de 14 puntos) y solo el 8% es decir 35 personas afirman que el nivel de conocimiento es alto (mayor a 17 puntos).

Encontramos por tanto que el desempeño estudiantil se encontraría en una categoría medianamente aceptable.

Tabla N° 6: Nivel de actitudes del estudiante

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Baja	7	1.6
Media	195	44.7
Alta	234	53.7
Total	436	100.0

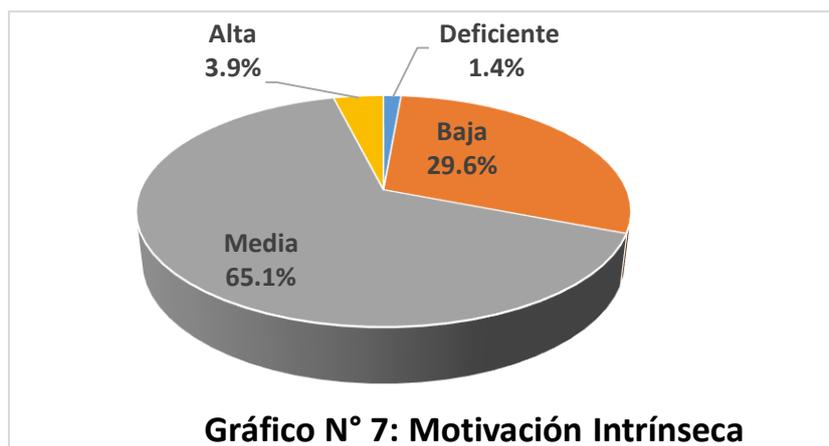


En la tabla N° 6 observamos que el nivel de actitudes de los estudiantes se centraliza en su mayor porcentaje en la categoría alta con 234 registros que representa el 53.7%, seguido de un nivel medio por 195 estudiantes es decir 44.7% y solo 7 estudiantes posee un nivel de actitudes bajo en su rendimiento.

Tanto el nivel de conocimientos como el nivel de actitudes se deben desarrollar en los estudiantes para lograr un óptimo nivel de aprendizaje.

Tabla N° 7: Motivación Intrínseca

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	6	1.4
Baja	129	29.6
Media	284	65.1
Alta	17	3.9
Total	436	100.0



En la tabla N° 7 referida a la motivación intrínseca encontramos que 65.1% de estudiantes presentan un nivel medio de motivación es decir 284 estudiantes, seguido de un 29.6% con 129 alumnos que muestran un nivel de motivación baja, solo se encontraron 17 alumnos es decir el 3.9% con un nivel de motivación alta y finalmente el 1.4% con 6 alumnos que presentan un nivel deficiente de motivación intrínseca.

Según Manassero Mas María Antonia y Vásquez Alonso Ángel (1997) España, la Motivación Intrínseca está referida al hecho de hacer una actividad por sí misma y el placer y satisfacción derivada de la participación y surge de las necesidades psicológicas innatas de competencia y autodeterminación.

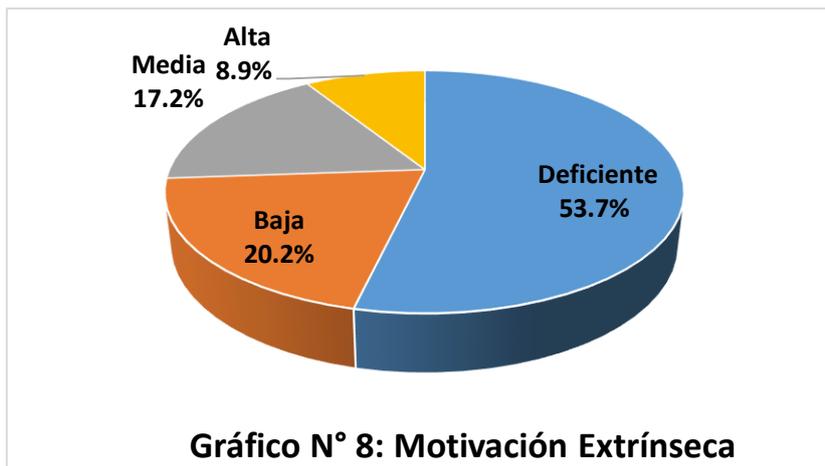
Los estudiantes con un buen rendimiento académico, son aquellos que están motivados intrínsecamente. Porque la motivación intrínseca es el motor fundamental de todas las acciones humanas de superación.

Si no se logra motivar intrínsecamente, a los estudiantes, entonces, el rendimiento académico estará relacionado, al menos, por las siguientes motivaciones extrínsecas:

1. Docentes con un nivel de formación académica alta con las siguientes dimensiones:
 - a. Formación Investigativa.
 - b. Formación Tecnológica.
 - c. Formación pedagógica.
2. Infraestructura pertinente para cada facultad o especialidad.
 - a. Aulas adecuadas y equipadas con tecnología informática (smartboard, proyectores, etc.)
 - b. Sillas/carpetas cómodas y personales
 - c. Bibliotecas físicas y virtuales

Tabla N° 8: Motivación Extrínseca

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	234	53.7
Baja	88	20.2
Media	75	17.2
Alta	39	8.9
Total	436	100.0

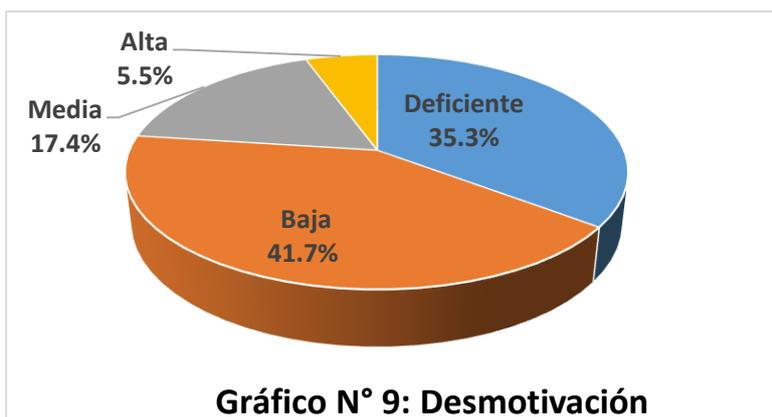


En la tabla N° 8 observamos a diferencia de la anterior motivación, que la motivación extrínseca se ubica en un mayor porcentaje en un nivel deficiente representado por 53.7% con 234 estudiantes, seguido de 88 estudiantes con un nivel bajo de motivación extrínseca es decir 88 estudiantes, el 17.2% se ubica en un nivel de motivación media y escasamente el 8.9% es decir 39 estudiantes de la muestra tendría una motivación extrínseca alta.

Para Manassero Mas María Antonia y Vásquez Alonso Ángel (1997) España la Motivación Extrínseca aparece cuando las conductas emprendidas se hacen por conseguir algún fin u objetivo diferente, y no por las conductas por sí mismas.

Tabla N° 9: Desmotivación

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	154	35.3
Baja	182	41.7
Media	76	17.4
Alta	24	5.5
Total	436	100.0



En la tabla N° 9 observamos que la desmotivación se encuentra en niveles bajos es decir el 41.7% representado por 182 estudiantes, seguido de una desmotivación deficiente con el 35.3% es decir 154 estudiantes, el 17.4% tendría un nivel medio de desmotivación situación que es preocupante es decir 76 estudiantes se ubican en este nivel y también el 5.5% representado por 24 estudiantes quienes tendrían un alto grado de desmotivación.

La desmotivación es un nivel desfavorable para lograr el aprendizaje y por tanto un rendimiento óptimo, esta desmotivación está referida a la ausencia de motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados.

Tabla N° 10: Motivación Estudiantil

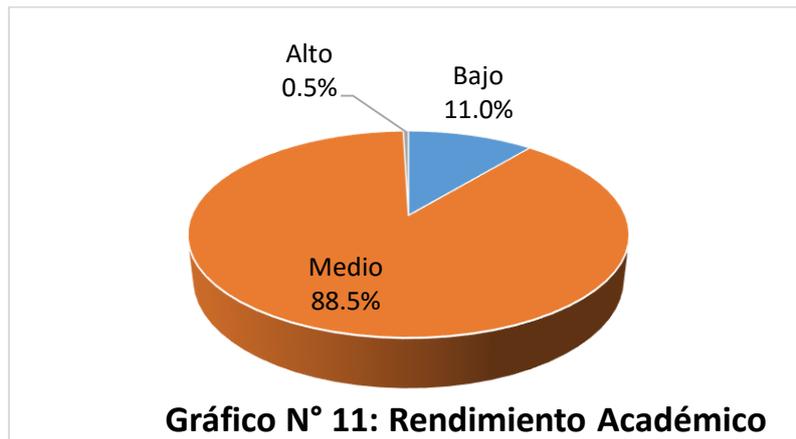
Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	50	11.5
Baja	207	47.5
Media	179	41.1
Alta	0	0
Total	436	100.0



En la tabla N°10 encontramos que considerando los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación se encuentran globalmente en la categoría baja con el 47.5% dada en 207 estudiantes de las diversas facultades, seguido de un nivel medio de motivación es decir por el 41.1% y solo el 11.5% es decir 50 estudiantes de la muestra presentan un nivel deficiente de motivación estudiantil. Por último, la motivación estudiantil alta es 0%.

Tabla N° 11: Rendimiento Académico

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	48	11.0
Medio	386	88.5
Alto	2	.5
Total	436	100.0



Finalmente, en cuanto a los resultados descriptivos observamos en la tabla N° 11 sobre el rendimiento que este se encuentra ubicado en un nivel medio con un 88.5% es decir 386 estudiantes de la muestra nos mostrarían un rendimiento favorable, seguido de solo el 11% con 48 estudiantes en un nivel bajo y escasamente 0.5% es decir solo 2 estudiantes con un alto nivel de rendimiento.

GIL F. Javier (2002) plantea que el rendimiento de los alumnos constituye el objetivo principal de los procesos de evaluación en la Universidad. La evaluación ocupa un lugar central en el contexto universitario.

4.2. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Hipótesis específica 1

La Formación Docente influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 1

La Formación Docente no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 12: Formación Docente y Rendimiento Académico

		Rendimiento Académico			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Formación Docente	FORMACIÓN DEFICIENTE	15	93	0	108
	FORMACIÓN BAJA	16	102	0	118
	FORMACION MEDIA	8	98	1	107
	FORMACION ALTA	9	93	1	103
Total		48	386	2	436

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. Asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	5,639	6	,465
Razón de verosimilitud	6,489	6	,371
Asociación lineal por lineal	3,373	1	,066
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 5.639 menor al chi cuadrado tabulado 12.592 con 6 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la formación docente no influye positivamente en el rendimiento académico. Los resultados se deben a que existen otros factores que influyen en el rendimiento por ser una variable multidimensional.

Hipótesis específica 2

La **Formación Pedagógica** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 2

La **Formación Pedagógica** no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 13: Formación Pedagógica y Rendimiento Académico

	Rendimiento Académico		Total
	Bajo	Medio	
Formación Pedagógica Deficiente	25	6	31
Formación baja	131	36	167
Formación media	146	53	199
Formación Alta	26	13	39
Total	328	108	436

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	3,318	3	,345
Razón de verosimilitud	3,270	3	,352
Asociación lineal por lineal	3,152	1	,076
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 3.318 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la formación pedagógica no influye positivamente en el rendimiento académico. Los resultados se deben a que existen otros factores que influyen en el rendimiento por ser una variable multidimensional.

Hipótesis específica 3

La **Formación Tecnológica** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 3

La **Formación Tecnológica** no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 14: Formación Tecnológica y Rendimiento Académico

		Rendimiento Académico		Total
		Bajo	Medio	
Formación Tecnológica	Formación Deficiente	155	48	203
	Formación Baja	104	36	140
	Formación Media	49	19	68
	Formación Alta	20	5	25
Total		328	108	436

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	,877	3	,831
Razón de verosimilitud	,883	3	,830
Asociación lineal por lineal	,064	1	,801
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 0.877 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad se acepta la hipótesis nula es decir que la formación tecnológica no influye positivamente en el rendimiento académico. Los resultados se deben a que existen otros factores que influyen en el rendimiento por ser una variable multidimensional.

Hipótesis específica 4

La **Formación Investigativa** influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 4

La **Formación Investigativa** no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 15: Formación Investigativa y Rendimiento Académico

	Rendimiento Académico		Total
	Bajo	Medio	
Formación Académica Investigativa	33	11	44
Formación Deficiente	170	60	230
Formación Baja	81	24	105
Formación Media	44	13	57
Formación Alta	328	108	436
Total			

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. Asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	,539	3	,910
Razón de verosimilitud	,543	3	,909
Asociación lineal por lineal	,330	1	,566
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 0.539 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad se acepta la hipótesis nula es decir que la formación investigativa no influye positivamente en el rendimiento académico. Los resultados se deben a que existen otros factores que influyen en el rendimiento por ser una variable multidimensional.

Hipótesis específica 5

La Motivación estudiantil influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 5

La Motivación estudiantil no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 16: Motivación estudiantil y Rendimiento Académico

		Rendimiento Académico			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Motivación Estudiantil	Motivación Deficiente	6	43	1	50
	Motivación Baja	24	182	1	207
	Motivación Media	18	161	0	179
	Motivación Alta	0	0	0	0
Total		48	386	2	436

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. Asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	3,755	4	,440
Razón de verosimilitud	3,393	4	,494
Asociación lineal por lineal	,019	1	,891
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 3.755 menor al chi cuadrado tabulado 9.488 con 4 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la motivación estudiantil no influye positivamente en el rendimiento

académico. Los resultados se deben a que existen otros factores que influyen en el rendimiento por ser una variable multidimensional.

Hipótesis específica 6

La Motivación intrínseca influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 6

La Motivación intrínseca no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 17: Motivación intrínseca y Rendimiento Académico

	Rendimiento Académico			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Motivación Intrínseca Motivación Deficiente	1	5	0	6
Motivación Baja	9	119	1	129
Motivación Media	33	250	1	284
Motivación Alta	5	12	0	17
Total	48	386	2	436

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. Asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	16,201	6	,013
Razón de verosimilitud	12,789	6	,047
Asociación lineal por lineal	3,836	1	,050
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 16.201 mayor al chi cuadrado tabulado 12.592 con 6 grados de libertad, se rechaza la hipótesis

nula y se acepta la hipótesis alternativa queda comprobado que la motivación intrínseca si influye positivamente en el rendimiento académico.

Además, este resultado es corroborado por la prueba de significación 0.013 menor a la probabilidad 0.05.

Hipótesis específica 7

La Motivación extrínseca influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 7

La Motivación extrínseca no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 18: Motivación extrínseca y Rendimiento Académico

		Rendimiento Académico		Total
		Bajo	Medio	
Motivación Extrínseca	Motivación Deficiente	176	58	234
	Motivación Baja	67	21	88
	Motivación Media	53	22	75
	Motivación Alta	32	7	39
Total		328	108	436

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	1,851	3	,604
Razón de verosimilitud	1,891	3	,595
Asociación lineal por lineal	,045	1	,833
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 1.851 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la motivación extrínseca no influye positivamente en el rendimiento

académico. Este resultado probablemente obedezca a otras variables causales del rendimiento.

Hipótesis específica 8

La **desmotivación** influye negativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Hipótesis nula 8

La **desmotivación** no influye negativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

TABLA N° 19: Desmotivación y Rendimiento Académico

		Rendimiento Académico			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Desmotivación	Desmotivación Deficiente	18	134	2	154
	Desmotivación Baja	18	164	0	182
	Desmotivación Media	9	67	0	76
	Desmotivación Alta	3	21	0	24
Total		48	386	2	436

Prueba de chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	4,126	6	,660
Razón de verosimilitud	4,629	6	,592
Asociación lineal por lineal	,139	1	,709
N de casos válidos	436		

Toma de decisión:

Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 4.126 menor al chi cuadrado tabulado 12.592 con 6 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la desmotivación no influye negativamente en el rendimiento académico. Este resultado probablemente obedezca a otras variables causales del rendimiento.

4.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El trabajo de investigación desarrollado buscó determinar la influencia de la Formación Docente, Motivación Estudiantil y Rendimiento Académico de los Estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. La discusión de resultados se realiza contrastando los hallazgos de esta investigación con lo destacado en el marco teórico y los antecedentes de investigación.

Tomando como base los resultados obtenidos en la presente investigación se ha podido determinar que la Formación Docente no influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Se llegó a este resultado, dado que la prueba chi cuadrado es 5.639 para Formación Docente y Rendimiento Académico, es menor al chi cuadrado tabulado 12.592 con 6 grados de libertad, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, a un nivel de confianza de 95% y significancia de 5%.

Estos resultados discrepan con las investigaciones llevadas a cabo por **Aquino (2008)** quien en su tesis doctoral **Formación del docente y rendimiento académico en matemática y lengua española en los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano – puno**. Tuvo como objetivo establecer la influencia de la formación del docente en el rendimiento académico en Matemática y Lengua Española de los estudiantes de la UNA-Puno. Llegando a la conclusión: La formación del docente si influye en el rendimiento académico, también; el título profesional y el grado académico de los docentes si influyen en el rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de

Matemática y Lengua Española de la UNA-Puno. Se une a esta discrepancia las investigaciones realizadas por **Piscoya (2012)**, quien en su tesis titulada: **El nivel de Formación del Docente y el desarrollo académico de estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemático en la institución educativa no. 2088 Francisco Bolognesi del distrito de Magdalena del mar**. Tuvo como objetivo investigar y la influencia del nivel de Formación del docente y el desarrollo académico de estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemático. Dando como resultado que el nivel de formación del docente si influye positivamente en el desarrollo académico de los estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemático.

Por otro lado, la **Hipótesis específica 2** de nuestra investigación ha demostrado que la Formación Pedagógica no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 3.318 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la formación pedagógica no influye positivamente en el rendimiento académico. Este resultado concuerda con la investigación realizada por **Piscoya (2012)**, en la tesis titulada: **el nivel de Formación del Docente y el desarrollo académico de estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemático en la institución educativa No. 2088 Francisco Bolognesi del distrito de magdalena del mar**. Tuvo como objetivo investigar y la influencia del nivel de Formación del docente y el desarrollo académico de estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico matemático. Dando como resultado

que las capacitaciones pedagógicas no influyen significativamente en la capacidad de resolución de problemas matemáticos de los estudiantes de primaria de la institución educativa 2088 Francisco Bolognesi del distrito de Magdalena del mar. Sin embargo, estos resultados discrepan con la investigación de **Arenas Y Fernández (2009)**, en cuyo trabajo de investigación titulado: **Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de los alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC**, tuvo como objetivo investigar e identificar la influencia de la formación pedagógica del docente en el desempeño de los alumnos de la facultad de Ciencias Administrativas, campus Mexicali. Dando como resultado que sí hay una relación proporcional entre la formación del docente y el desempeño académico de los alumnos de la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC; también, existe una tendencia positiva entre la formación docente y el desempeño académico de los alumnos, esto no es necesariamente proporcional con el nivel de estudios que poseen los maestros.

Con respecto a la **Hipótesis específica 3**, nuestra investigación ha demostrado que La Formación Tecnológica no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 0.877 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad por lo tanto se acepta la hipótesis nula es decir que la formación tecnológica no influye positivamente en el rendimiento académico. Estos resultados discrepan con la investigación realizada por **Barrientos, Carola y Vildoso (2012)** en la tesis titulada: **El nivel de Formación Docente, las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en la Escuela**

Académica Profesional de Educación de la UNMSM. Quienes tuvieron como objetivo investigar y establecer la relación existente entre el nivel de formación docente y las estrategias de aprendizaje con el nivel de rendimiento de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Educación de la UNMSM, realizando una investigación cuantitativa con una estadística descriptiva y una correlación de Pearson. En esta investigación se logró determinar que la Formación Docente (quienes se han actualizado en el uso de nuevas **tecnologías aplicadas** a su quehacer docente) sí tiene una correlación significativa de 0.66 con el Rendimiento Académico de los alumnos del V semestre de la Escuela Académica Profesional de Educación.

Por otro lado, la **Hipótesis específica 4** de nuestra investigación ha demostrado que La Formación Investigativa no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 0.539 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad se acepta la hipótesis nula es decir que la formación investigativa no influye positivamente en el rendimiento académico. Este resultado, discrepa con las investigaciones realizadas por **Barrientos, Carola y Vildoso (2012)** en la tesis titulada: **El Nivel de Formación Docente, las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en la Escuela Académica Profesional de Educación de la UNMSM** quienes tuvieron como objetivo investigar y establecer la relación existente entre el nivel de formación docente y las estrategias de aprendizaje con el nivel de rendimiento de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Educación de la UNMSM, realizando una investigación cuantitativa con una estadística descriptiva y una correlación de

Pearson. Quienes en su investigación lograron determinar que la Formación Docente (los docentes que se han actualizado en, **didáctica universitaria e investigación**) sí tiene una correlación significativa de 0.66 con el Rendimiento Académico de los alumnos del V semestre de la Escuela Académica Profesional de Educación.

Con respecto a la **Hipótesis específica 5**, nuestra investigación ha demostrado que la Motivación Estudiantil no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 3.755 menor al chi cuadrado tabulado 9.488 con 4 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula, es decir, que la motivación estudiantil no influye positivamente en el rendimiento académico. Este resultado contrasta con la investigación realizada por **Vigil (2008)**, quién desarrolló su tesis doctoral: **Desempeño Académico según estilos de aprendizaje y Motivación Académica en los alumnos de maestría de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega** teniendo como objetivo investigar y establecer la influencia de los estilos de aprendizaje y la motivación en el desempeño académico de los alumnos de las diversas maestrías. La población en estudio estuvo presentada por los alumnos del II, III y IV ciclo de las maestrías de la Escuela de Posgrado de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega constituido por 545 participantes, mientras que el muestreo fue no probabilístico por cuotas teniendo una muestra de 213 alumnos, dando como resultado lo siguiente: Según los resultados estadísticos, el desempeño académico no varía significativamente según el nivel de motivación de los estudiantes de las maestrías. Los estilos de aprendizaje y la motivación académica no logran

explicar las categorías de rendimiento académico alcanzado por los estudiantes de las maestrías por ser esta variable multidimensional. A este resultado discrepa la investigación realizada por **Thornberry (2008)** quién en su tesis: **Relación Entre Estrategias Meta Cognitivas, Motivación Y Rendimiento Académico** que tomó como muestra a los alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana, sosteniendo que hoy en día encontramos en nuestro medio cada vez mayor interés por el desarrollo de estrategias meta-cognitivas, en los estudiantes, como herramientas para potenciar su rendimiento académico y éxito futuro; por lo tanto, se llegó a la conclusión que la motivación académica logra predecir el rendimiento académico de los estudiantes.

Nuestra **Hipótesis específica 6** ha demostrado que La Motivación intrínseca si influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 16.201 mayor al chi cuadrado tabulado 12.592 con 6 grados de libertad, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, queda comprobado que la motivación intrínseca si influye positivamente en el rendimiento académico. Este resultado es corroborado por la prueba de significación 0.013 menor a la probabilidad 0.05. Este resultado concuerda las investigaciones realizadas por **María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso. Universidad de Islas Baleares. España** Afirmando que las correlaciones más significativas son las correlaciones con la motivación intrínseca para rendir (positivas). También, se suman a este acuerdo, **VALDÉS CUERVO, Ángel Alberto. RAMÍREZ SÁNCHEZ, M. C., y MARTÍN PAVÓN, M. (2009)** En su investigación titulada: **Motivación hacia el Estudio De La**

Química en Estudiantes de Bachillerato Tecnológico Industrial y De Servicios Sonora, México. En esta investigación, los resultados obtenidos señalan que la mayor parte de los estudiantes de bajo rendimiento presentó una motivación intrínseca (Metas de Aprendizaje y Metas de Logro) que oscila entre baja y media, especialmente en lo referido a las Metas de Aprendizaje donde solo un sujeto alcanza una motivación alta. También, estos resultados son corroborados por **PÉREZ CLEVA, Josefina. (2006).** En la investigación titulada: **Motivación Interna y Rendimiento Académico de los Estudiantes De Inglés de la ULA Táchira. Universidad de Los Andes (ULA) Venezuela.** Los resultados de este estudio señalan una relación moderada entre la motivación interna representada en las actitudes hacia el aprendizaje del inglés y el rendimiento académico. Esto significa, que en la medida en que los estudiantes presentan actitudes motivacionales favorables hacia el aprendizaje del idioma su desempeño académico tiende a ser más alto. A pesar de que el estudiante no está expuesto a la interacción en inglés en el entorno, es decir, estudia inglés como Lengua Extranjera, los sujetos de este estudio manifestaron un interés y satisfacción altos por el aprendizaje de esta lengua, lo cual incide positivamente en su disposición para aprenderlo. Se suma a estas afirmaciones la investigación realizada por **MANRIQUE CHÁVEZ, Zoraida Rocío. (2015)** en la investigación titulada: **Motivación Intrínseca Y Rendimiento Académico en Estudiantes De Educación Superior Pedagógico Público Huancavelica.** Llegando a la conclusión: La motivación intrínseca y el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Huancavelica, se relacionan directa y significativamente. Esta relación presenta mayor significatividad en los

estudiantes de la especialidad de Computación. Por último, estas afirmaciones son corroboradas por **Sánchez, D. (2011)** quién en su tesis: **Motivación, Estrategias de Aprendizaje Y Rendimiento Académico en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega** ha tomado como muestra de estudio a 88 estudiantes, de ambos sexos de la facultad de Psicología, matriculados en el semestre académico 2010-I, a la cual se le aplicó el cuestionario de Metas Académicas y Escala ACRA en su versión abreviada. En el análisis estadístico de los datos obtenidos, llegaron a la siguiente conclusión: Existe una correlación directa y poco significativa entre la Motivación Intrínseca y el rendimiento académico.

Por otro lado, la **Hipótesis específica 7** ha demostrado que La Motivación Extrínseca no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 1.851 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 3 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la motivación extrínseca no influye positivamente en el rendimiento académico. A este resultado discrepa la investigación realizada por **Sánchez, D. (2011)** en su tesis **Motivación, Estrategias de Aprendizaje Y Rendimiento Académico en Estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega** donde el análisis estadístico de los datos obtenidos, arrojó como resultado la siguiente conclusión: Que sí existe una correlación directa y moderadamente significativa entre la Motivación Extrínseca y el rendimiento académico.

Finalmente, la **Hipótesis específica 8** de nuestra investigación, ha demostrado que la Desmotivación no influye negativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza. Dado que, el resultado de la prueba chi cuadrado es 4.126 menor al chi cuadrado tabulado 7.815 con 6 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula es decir que la desmotivación no influye negativamente en el rendimiento académico. En la Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME) se encontró la investigación titulada ANÁLISIS EMPÍRICO DE DOS ESCALAS DE MOTIVACIÓN ESCOLAR (1997) realizada por MANASSERO MAS María Antonia y VAZQUEZ Alonso Ángel de la Universidad de las Islas Baleares de España, se presenta una perspectiva empírica de medida de motivación educativa las cuales son: Motivación Intrínseca (MI), Motivación Extrínseca (ME) y Desmotivación.

La correlación establecida entre la calificación y las variables de la Escala de Motivación Académica son las más bajas; las más significativas son las correlaciones con la motivación intrínseca para rendir (positivas) y la **desmotivación** (negativas). La correlación de las variables de **desmotivación** extrínseca no es significativa en ningún caso, por lo que una primera consecuencia de este análisis es que el papel de la motivación extrínseca, en relación con el rendimiento escolar en este nivel secundario, no es significativo como validez de criterio externo.

El conjunto de las variables significativas de la EMA explica menos del 12% de varianza de las calificaciones, siendo los predictores significativos de este conjunto de motivación intrínseca para rendir, la motivación extrínseca de

introyección y la desmotivación. El signo negativo del coeficiente de regresión de la desmotivación es coherente con el significado de esta variable, pues significaría que **ha mayor desmotivación, menor calificación**; sin embargo, la explicación no resulta tan coherente en el caso del signo negativo obtenidos para la motivación extrínseca de introyección, aunque el significado sigue siendo el mismo, de modo debería concluirse que este tipo de motivación intrínseca es inadecuado como motivador, pues tiene los mismos efectos negativos sobre el rendimiento que la desmotivación.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

1. A través de la investigación se ha encontrado que el rendimiento se encuentra en un nivel medio con un 88.5% es decir: 386 estudiantes de la muestra de un total de 436 estudiantes por lo que nos mostrarían un rendimiento favorable, por ello no se han podido comprobar todas las hipótesis formuladas.
2. Mediante el estudio, se ha podido comprobar que la motivación extrínseca no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
3. Ha quedado demostrado en el estudio que la Motivación intrínseca si influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
4. Se ha comprobado que la desmotivación no influye negativamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.
5. Según los resultados del estudio se ha comprobado que la Formación Docente en las dimensiones: pedagógica, tecnológica e investigativas no influyen positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes.
6. Queda comprobado que la Motivación estudiantil no influye positivamente en el Rendimiento Académico de los estudiantes de las diversas Facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

RECOMENDACIONES

- 1.** Instituir capacitaciones permanentes al docente de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza en las áreas tecnológicas, pedagógicas e investigativas para lograr subir los niveles de formación profesional del docente.
- 2.** Reforzar la motivación intrínseca que es el único motor fundamental de los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza que les permite subsistir y mejorar el nivel de rendimiento académico.
- 3.** Continuar con estudios orientadas al rendimiento académico a fin de identificar otros factores causales y así poder elevar los niveles de desempeño de los estudiantes en las universidades.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACHILLI LIBIA, Elena (2000) **Investigación y Formación Docente**. Colecciones Universitas, Serie Formación Docente. Laborde Editor, p.p.22-28
2. ALARCÓN, PEPA. (2005). **La Motivación en los Métodos ELE**. Universidad de la Rioja. Centro de Estudios Hispánicos. Biblioteca Virtual, biblioteca 2005, número 4, segundo semestre www.educación.es/redele/biblioteca2005/alarcon.shtml
3. ALONSO, J. (1991). **Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar**. Madrid, Santillana.
4. ÁLVAREZ BERMEJO, María Elena (2010) en la tesis titulada: **El Aprendizaje Cooperativo en la enseñanza de Matemática y su Efecto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega**
5. AMES, C. (1984). **Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis**. En R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
6. AQUINO APAZA, Rubén Silvio, (2008) Tesis titulada: **Formación del Docente y Rendimiento Académico en Matemática y Lengua española en estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno**

7. ARENAS Y FERNANDEZ (2009). **“Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California”**. Revista de la Educación Superior Vol.XXXVIII (2), No. 150, Abril-Junio de 2009, pp. 7-18. ISSN:0185-2760.
8. BAKER, Sarah (2004): “Intrinsic, Extrinsic and a motivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance”, en: Current Psychology, 23, 3, pp. 189-202.
9. BARRIENTOS, CAROLA Y VILDOSO (2012). **“El nivel de Formación Docente, Las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en la Escuela Académica Profesional de Educación de la UNMSM”**. Investigación Educativa Vol. 16 Nro. 29 21 – 36 Enero-Junio 2012 ISBN No. 1728-5852.
10. BARUCIO QUIJANO, Roberto (1996) **La formación docente para la innovación educativa. El caso del currículo con orientación cognoscitiva. Editorial Trillas, primera reimpresión, marzo 1996 México p.p. 42, 56.**
11. BOGGIANO, Ann, y PITTMAN, Thane (1992): Achievement and motivation. A social-developmental perspective. New York: Cambridge University Press.
12. BRÜNNER, J. J. (2003) **"Educación e Internet ¿La próxima Revolución?"**, Breviarios, Fondo de Cultura y Economía, Santiago de Chile.

13. CARR, W y KEMMIS, S. (1988). **“Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado”**. Editora Martínez Roca. Barcelona.
14. CÓRDOVA, Diana, y LEPPER, Mark (1996): “Intrinsic motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization and Choice”, en: Journal of Educational Psychology, 88, 4, pp. 715-731.
15. DWECK, C.S. (1986). **Motivational processes affecting learning**. American Psychologist, 41, 1040-1048.
16. ELLIOT, E.S., y DWECK, C.S. (1988). Goals: **An approach to motivation and achievement**. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.
17. ELLIS ORMROD, Jeanne (2005). **Aprendizaje humano**, cuarta edición Editorial Pearson Prentice Hall, Madrid España p.p. 694.
18. ESCONTRELA MAO, Ramón. (1992). **“La formación del profesor, modelos y tendencias: el modelo crítico reflexivo”**. Revista de Pedagogía. (Venezuela), (29). Enero Marzo, 1992. 63-81 p.
19. FERNANDEZ ABASCAL, Enrique G. (1997). **Psicología General: Motivación y Emoción**, Editorial Ramón Areces, España.
20. FREINET, Celestín. (1999). **Las invariantes pedagógicas**, Ediciones Morata, S.L. Madrid, p.p. 121
21. GIL F. Javier (2002). **Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria**, Editorial Aljibe, España. ISBN 84-9700-007-3 págs. 59-82.

22. GIMENO, SACRISTÁN J. (2000) **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**, Ediciones Morata, S.L. Madrid, p.p. 158.
23. GIMENO, SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (1982). **“La enseñanza: su teoría y su práctica”**. Madrid: Akal universitaria. 1982. 479 p.
24. GORE, J.M. (1996) **Controversia entre las pedagogías**, Ediciones Morata, S.L. Madrid, p.p. 119, 178.
25. HUERTAS, J. A. (1997) **Motivación: Querer aprender**. Buenos aires: Aique.
26. IMBERNÓN, F. (1994) **“La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional”**. Editorial Graó. Barcelona.
27. KERLINGER. F. (1994). **Investigación del Comportamiento**. Tercera edición. México: Mc Graw Hill.
28. MANASSERO Mas, A. M., y VÁZQUEZ Alonso, A. (1997). **Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar**. Revista Electronica de Motivación y Emoción, 3(5-6).
29. PEREZ SANCHEZ, P. **Teorías Cognoscitivas de aprendizaje de origen europeo**.
30. PISCOYA CHIRINOS, Martha Elena (2012). Tesis titulada: **El nivel de Formación del Docente y el Desarrollo Académico de estudiantes de primaria en las áreas de comunicación integral y lógico Matemático en la institución educativa No. 2088 Francisco Bolognesi del distrito de Magdalena del mar**.

31. REÁTEGUI Norma, ARAKAKI Milagros y FOLRES Carla (2002). **Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto – Manual sobre Diferencias Individuales**. Ministerio de Educación. GTZ-KFW. Lima. P.p. 61
32. REEVE, J. (1994). **Motivación y Emoción**. Madrid: McGraw-Hill.
33. Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME (1997) Volumen: 3 Número: 5-6 Artículo **Análisis Empírico de dos Escalas de Motivación Escolar**. Por María Antonia Manassero Mas y Ángel Vázquez Alonso. Universidad de Islas Baleares. España.
34. REYES, M. (2004). **Formación de profesores universitarios: un diagnóstico de necesidades**, México, Porrúa.
35. ROBERT, Mager y PETER, Pipe (2002). **Como analizar y mejorar el rendimiento de las personas**, Ediciones Gestión 2000, S.A., Barcelona, p.p. 15, 16
36. ROCES MONTERO, Cristina., GONZALES PIENDA, Julio Antonio y ÁLVAREZ PÉREZ, Luis. (2002) **Manual de psicología de la Educación**, Ediciones Pirámide. Madrid. p.p. 314
37. RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregorio (2002). **El reto de enseñar hoy en la Universidad**, conferencia: Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria, Editorial Aljibe, España. Págs. 49-58.
38. RYAN, Richard, y DECI, Edward (2000): "Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions", en: Contemporary Educational Psychology, 25, 1, pp. 54-67.
39. SÁNCHEZ MATOS, Danilo Rolando (2011) en la tesis titulada: **Motivación, Estrategias de Aprendizaje Y Rendimiento Académico**

- en Estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso De La Vega.**
40. SÁNCHEZ, J. (2001). **“Aprendizaje Visible, tecnología invisible”**, Dolmex ediciones, Santiago de Chile.
41. SANTOS, R. (2004). **O profesor e a producao do conhecimento numa sociedade em Transformacao**. Revista Espaco Académico, 35, 28-36 p.
42. THORNBERRY NORIEGA, Gaby Livia María. (2008) Tesis titulada: **Relación entre Estrategias Meta-cognitivas, Motivación y Rendimiento Académico**
43. UNESCO (1998). **“Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el XXI”**: visión y acción. Bruselas: UE.
44. VALDÉS CUERVO, A. A., RAMIREZ SÁNCHEZ, M. C., y MARTÍN PAVÓN, M. (2009). **Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de bachillerato tecnológico**. Revista iberoamericana de educación, 48(3), 1.
45. VANSTEENKISTE, Maarten, y DECI, Edward (2003): **“Competivity Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: ¿Can Losers Remain Motived?”**, en: Motivation and Emotion, 27, 4.
46. VIGIL CORNEJO, María Isabel (2008) Tesis titulada: **Desempeño Académico según Estilos de Aprendizaje y Motivación Académica en los alumnos de Maestría de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.**
47. WEINER, B. (1990). **History of motivational research in education**. Journal of Educational Psychology, 82, 616-622.

48. ZARZAR, Charuc, C. (Compilador) (1998). **Formación de profesores universitarios**: Análisis y evaluación de experiencias, México, Patria.
49. ZEICHNER, K. M. (1983). **Alternative Pardigns of teacher education**.
Journal of Teacher Education, XXXIV, 3-9 p.

7. ANEXOS

FORMACIÓN DOCENTE

INSTRUCCIONES: Usando la siguiente escala, sírvase indicar en qué extensión de cada uno de los ítems corresponde actualmente la formación de su docente.

INFORMACIÓN GENERAL:

GÉNERO: 1 Masculino () 2 Femenino ()

NADA EN ABSOLUTO	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6	7

SU DOCENTE:

1. Domina los contenidos de la didáctica de la educación universitaria	1	2	3	4	5	6	7
2. Tiene formación continua y aprende los nuevos saberes científicos de su especialidad	1	2	3	4	5	6	7
3. Se ha actualizado en las nuevas formas de evaluación del aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
4. Innova permanentemente los planes curriculares de estudio	1	2	3	4	5	6	7
5. Innova permanentemente los métodos de enseñanza aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7
6. Tiene un compromiso ético de su profesión en la universidad	1	2	3	4	5	6	7
7. Se ha actualizado en el uso de estrategias didácticas soportadas en el uso de los Weblog	1	2	3	4	5	6	7
8. Crea contenidos didácticos multimedia para la web	1	2	3	4	5	6	7
9. Se actualiza constantemente en uso de tecnologías aplicadas a su quehacer docente (ejemplo: Smartboard, webcam, office, otros)	1	2	3	4	5	6	7
10. Se actualiza constantemente en el uso de las plataformas virtuales de enseñanza Aprendizaje (ejemplo: moodle, otros)	1	2	3	4	5	6	7
11. Se ha actualizado en metodología de la investigación	1	2	3	4	5	6	7
12. Utiliza el modelo crítico reflexivo como docente investigador y genera y/o actualiza conocimientos.	1	2	3	4	5	6	7
13. Ha desarrollado y publicado investigación	1	2	3	4	5	6	7
14. Ha desarrollado y publicado textos de investigación	1	2	3	4	5	6	7
15. Ha desarrollado y publicado artículos de investigación	1	2	3	4	5	6	7

Formación Pedagógica, Los ítems medirán el nivel de preparación docente en cuanto se refiera a pedagogía universitaria.

Formación tecnológica, Los ítems medirán el nivel de preparación en el uso de tecnologías para aplicar en la enseñanza

Formación Académica Investigativa, los ítems medirán la capacidad investigativa del docente universitario.

En cuanto a calificación e interpretación es el siguiente:

- Formación Pedagógica: (6 ítem) 1, 2, 3, 4, 5, 6
- Formación Tecnológica (5 ítem) 7, 8, 9, 10
- Formación Académica Investigativa: (5 ítems) 11, 12, 13, 14, 15

La escala de formación del docente se medirá como sigue:

Formación Alta: escala 6 y 7.

Formación Media: escalas 4 y 5.

Formación Baja: escalas 2 y 3.

Formación Deficiente: escalas 1

RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento de los estudiantes constituye el objetivo principal de los procesos de evaluación en la Universidad. La evaluación ocupa un lugar central en el contexto universitario, estando presente en una amplia variedad de situaciones. Pero sin duda, entre todas estas formas de evaluación presentes en el contexto universitario, la tarea más característica y de mayor trascendencia es la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes. Las calificaciones del Rendimiento Académico se clasifican en tres niveles según los promedios ponderados obtenidos por los estudiantes de las diversas facultades de la Universidad Arzobispo Loayza.

Promedio Ponderado: Nota final obtenido en el semestre académico, tanto para el nivel de conocimiento y nivel actitudinal.

Escala: se medirá de la siguiente manera:

Alto 18 - 20

Medio 15 - 17

Bajo 11 - 14

Motivación Estudiantil ¿Por qué vengo a la universidad?

INSTRUCCIONES: Usando la siguiente escala, marque con una **X** para indicar en qué extensión cada uno de los ítems corresponde actualmente a una de las razones por las cuales usted viene a la universidad.

NADA EN ABSOLUTO	MUY POCO	POCO	MEDIO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
1	2	3	4	5	6	7

1. Porque necesito el Diploma, al menos, a fin de conseguir un trabajo bien remunerado en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque siento satisfacción y placer mientras aprendo cosas nueva	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque creo que la formación universitaria me ayuda a prepararme mejor en la carrera que elegí	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque me gusta mucho venir a la universidad	1	2	3	4	5	6	7
5. Honestamente no sé; creo que estoy perdiendo mi tiempo en la universidad	1	2	3	4	5	6	7
6. Por el placer que siento cuando me auto supero en los estudios	1	2	3	4	5	6	7
7. Para probarme a mí mismo que soy capaz de terminar la carrera	1	2	3	4	5	6	7
8. Para obtener un empleo de prestigio en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto o conocido antes	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque la carrera me capacitará para entrar finalmente al mercado de trabajo de un área que me gusta	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí la universidad es un placer	1	2	3	4	5	6	7
12. Ya tuve buenas razones para eso, mientras tanto ahora me pregunto si debo continuar	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el placer que siento cuando me auto supero en mis realizaciones personales	1	2	3	4	5	6	7
14. Por el hecho de sentirme importante cuando tengo éxito en la universidad	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero llevar una buena vida en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
16. Por el placer que tengo por ampliar mi conocimiento respecto a temas que me atraen	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque eso me ayudará a escoger mejor mi orientación profesional	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que tengo cuando me involucro en debates con profesores interesantes	1	2	3	4	5	6	7
19. No atino (percibo) por qué vengo a la universidad, y realmente eso no me preocupa	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando estoy en el proceso de realización de actividades académicas difíciles	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente	1	2	3	4	5	6	7

22. A fin de tener una buena remuneración en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios permiten que continúe aprendiendo respecto a muchas cosas que me interesan	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que la formación universitaria aumentará mi competencia como profesional	1	2	3	4	5	6	7
25. Por la euforia que siento cuando leo respecto a varios temas interesantes	1	2	3	4	5	6	7
26. No sé; no entiendo lo que estoy haciendo en la universidad	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la universidad me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda de la excelencia en la formación	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que puedo tener éxito en mis estudios	1	2	3	4	5	6	7

La Escala de Motivación Estudiantil o Académica (EMA) utilizada por Vallerand y aplicada luego en la Universidad de Brasilia.

Ha sido validada en nuestro país en un estudio realizado en la Universidad Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” por Ataucusi Mendoza, Angela María y Zapata Heredia, Sandra Paola (2006) para lograr la medición de **la Motivación Estudiantil** en nuestro estudio.

La Escala de Motivación Estudiantil o Académica (EMA) es un inventario de 28 ítems que reflejan sendas razones que justifican la asistencia a clase en la universidad. La escala está planteada como respuestas a la pregunta ¿por qué asistes a la universidad? y los diversos ítems de la escala reflejan diferentes razones para implicarse en las actividades académicas. La respuesta valora el grado de correspondencia de cada una de las razones con la opinión personal del alumno que responde, sobre una escala de 7 puntos. Las variables definidas en la **EMA** son **Motivación intrínseca (MI)**, que comprende:

- Motivación intrínseca para conocer.
- Motivación intrínseca para rendir o realizar cosas.
- Motivación intrínseca para experimentar estimulación.

Por otro lado, **la Motivación extrínseca (ME)** engloba:

- Regulación externa.
- Regulación interna (introyección)
- Identificación

Finalmente, el tercer componente viene a ser la **Desmotivación**; además, se ha definido una variable denominada Total que es la suma de las puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca.

La Motivación Intrínseca para conocer resume la necesidad de las personas de saber, comprender y buscar significado a las cosas, y está relacionada con la exploración, curiosidad, aprendizaje de metas. La MI para rendir o realizar cosas se puede definir como la implicación en una actividad por el placer y la satisfacción experimentada cuando se intenta lograr o crear algo, y se caracteriza porque las personas actúan más allá de los requerimientos formales y superándose a sí mismos. Por último, la MI para experimentar estimulación ocurre cuando uno se implica en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes, tales como placer sensorial, estético, y experiencias emocionantes y extraordinarias.

La **Motivación Extrínseca** de regulación externa se corresponde con conductas reguladas mediante recompensas y obligaciones producidas externamente. La ME de regulación interna ocurre cuando las conductas obedecen a razones interiorizadas por la persona, es decir, razones externas que se han convertido en internas para la persona. En la ME de identificación, los motivos internos no sólo se han internalizado, sino que la decisión de realizar la conducta es decidida por la persona, incluso aunque no sea gratificante.

La desmotivación se refiere a la ausencia de motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados. Las personas desmotivadas

sienten que sus resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas fuera de su control personal, de modo que experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro, y cuestionan su participación en las actividades desmotivadas.

En cuanto a la calificación e interpretación el **Baremo** es el siguiente:

- Motivación Intrínseca: (12 ítems) 2,4,6,9,11,13,16,18,20,23,25,27.
- Motivación Extrínseca: (12 ítems) 1,3,7,8,10,14,15,17,21,22,24,28.
- Desmotivación: (4 ítems) 5, 12, 19, 26.

Para realizar la calificación se procedió a ubicar las escalas de respuestas en cuatro categorías:

Motivación Alta: escala 6 y 7

Motivación Media: escalas 4 y 5

Motivación Baja: escalas 2 y 3,

Motivación Deficiente: escala 1