



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Autopercepción de la motivación docente de los profesores
de la Institución Educativa N° 3040, 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Docencia y Gestión Educativa

AUTORA:

Br. Carmen Rosario Melgarejo Medina

ASESOR:

Dr. Juan Méndez Vergaray

SECCIÓN:

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

PERÚ - 2018

Dr. Mitchel Alarcón Díaz
Presidente

Dr. Ángel Salvatierra Melgar
Secretario

Dr. Juan Méndez Vergaray
Vocal

Dedicatoria

Al maestro de maestros, Jesús, quien con su imagen de paz, amor y bondad; ha sabido guiar mi vida por el camino del bien. A mis hijos que motivan cada día más mi vida y me hacen ser mejor persona.

Agradecimiento

A la Universidad y a sus docentes por brindar una educación de calidad.

A mi familia que tanto apoyo me brindó.

Declaración de Autoría

Yo, Carmen Rosario Melgarejo Medina, estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Educación de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Norte; declaro el trabajo académico titulado “Autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017”, presentada en 110 folios para la obtención del grado académico de Magister en docencia y gestión educativa que es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, Marzo del 2018

Carmen Rosario Melgarejo Medina
DNI: 06724315

Presentación

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento con los dispositivos vigentes que establece el proceso de graduación de la Universidad César Vallejo, con el fin de optar el grado de Magister en educación, presento la tesis titulada “Autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017”.

En base a una ardua investigación y a la aplicación de los procesos del análisis y construcción de los datos obtenidos, presento esta tesis, esperando que sirva de soporte para investigaciones futuras y nuevas propuestas que contribuyan en el mejoramiento de la calidad de gestión e innovación en la educación.

La tesis está conformada por los siguientes capítulos: En el Capítulo I se considera la introducción, los antecedentes, fundamentación científica, técnica o humanística, las justificaciones, el problema de investigación, la hipótesis y los objetivos. En el Capítulo II se considera en el aspecto metodológico de la investigación. En el Capítulo III se describieron e interpretaron los datos recogidos, se procesó la información y se organizaron los resultados. En el Capítulo IV se analizan los resultados. En el Capítulo V se da respuesta a las interrogantes expuestas. En el Capítulo VI se proponen dar solución al problema investigado o sugerencias. En el Capítulo VII se muestra las referencias del material bibliográfico utilizado, instrumentos de recolección de datos, validación de los instrumentos, la confiabilidad de los instrumentos, las autorizaciones para la investigación y la data.

El autor.

Índice

	Pág.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento:	iv
Declaración de Autoría	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	13
1.1. Antecedentes	14
1.1.1. Antecedentes internacionales	14
1.1.2. Antecedentes nacionales	17
1.2. Fundamentación científica técnica y humanística de la variable	21
1.3. Justificación	47
1.4. Problema	48
1.5. Objetivo	51
II. Marco metodológico	53
2.1. Variable	54
2.2. Operacionalización de variable.	54
2.3. Metodología	56
2.4. Tipo de estudio	56

2.5. Diseño	56
2.6. Población y muestreo	57
2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	58
2.8. Método de análisis de datos	61
2.9. Aspectos éticos	61
III. Resultados	63
3.1. Resultados descriptivos	64
IV. Discusión	70
V. Conclusiones	74
VI. Recomendaciones	76
VII. Referencias	78
Anexos	86
Anexo 1. Matriz de consistencia	87
Anexo 2. Instrumentos	90
Anexo 3. Validez de los instrumentos	96
Anexo 4. Permiso de la institución donde se aplicó el estudio	114
Anexo 5. Base de datos	115

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable autopercepción de la motivación docente	55
Tabla 2. Distribución de la población de estudio	57
Tabla 3. Validez de contenido del instrumento de autopercepción de la motivación docente por juicio de expertos	60
Tabla 4. Confiabilidad de autopercepción	61
Tabla 5. Nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017	64
Tabla 6. Nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040	65
Tabla 7. Nivel de percepción de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040	66
Tabla 8. Nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040	67
Tabla 9. Nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040	68

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Diagrama del diseño descriptivo	57
Figura 2. Nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017	64
Figura 3. Nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040	65
Figura 4. Nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040	66
Figura 5. Nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040	67
Figura 6. Nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040	68

Resumen

La presente investigación titulada Autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017 con el objetivo de investigación del estudio realizado consistió en conocer el nivel de autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.

La investigación cuantitativa, básica y sustantiva, de nivel descriptivo fue desarrollada bajo un diseño no experimental y transversal en una población de 16 docentes del nivel primaria y con muestreo no probabilístico de manera intencional. Para medir la variable se utilizó un instrumento que consistió en un cuestionario de 70 preguntas.

Los resultados descriptivos fueron que el nivel predominante de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, es bajo y medio representando al 31.25%. Asimismo el nivel predominante de la tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es medio, con la representación del 43.75%. Por otro lado el nivel predominante de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo. Por consiguiente el nivel rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo con un 50% de representatividad. Finalmente el nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante estudiantes especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo con un 43.75% de representación.

Palabras clave: Autopercepción de la motivación docente, profesores.

Abstract

The present research entitled Self-perception of teacher motivation of the Educational Institution N ° 3040, 2017 the general objective of the study was to know the level of self-perception of the teacher's motivation of teachers of the Educational Institution N ° 3040, 2017 .

Quantitative, basic and substantive research at a descriptive level was developed under a non-experimental and cross-sectional design in a population of 16 teachers at the primary level and with non-probabilistic sampling intentionally. To measure the variable, an instrument was used that consisted of a questionnaire of 70 questions.

The descriptive results were that the prevailing level of motivational optimism and orientation to the process of the professors of the Educational Institution N ° 3040, is low and medium representing 31.25%. Likewise, the predominant level of the tendency to motivational pessimism and orientation to the result of the teachers of the Educational Institution N ° 3040 is average with the representation of 43.75%. On the other hand, the prevailing level of rejection of group work and the freedom of choice of the teachers of Educational Institution No. 3040 is low. Therefore, the rejection level of comparison strategies and willingness to make an effort to motivate professors of the Educational Institution N° 3040 is low with 50% representativeness. Finally The level of preference for strategies focused on the control of special students that by strategies focused on the understanding of the teachers of the Educational Institution N° 3040 is low with a 43.75% representation.

Keywords: Self-perception of teacher motivation, teachers.

I. Introducción

1.1. Antecedentes

1.1.1. Antecedentes internacionales

López, Vélez y Franco (2017) presentaron en la Revista “Educare” del Centro de Investigación y Docencia de la Universidad Nacional de Costa Rica, la investigación titulada *Percepciones acerca de la motivación docente en personal directivo de instituciones de educación secundaria en la zona metropolitana de Medellín, 2015*. El objetivo de la investigación fue medir la percepción de directores y directoras de secundaria acerca de la motivación docente, en cuatro áreas específicas: dotación física, la motivación intrínseca, motivación extrínseca e impactos sociales. La muestra se realizó fue de cincuenta docentes y una escuelas de la ciudad de Medellín, entre públicas y privadas. Para la recolección de información se utilizó un cuestionario construido y analizado en escala ordinal tipo Likert, de cinco escalas para determinar las percepciones acerca de la motivación en sus equipos docentes. Los resultados fueron: (a) Mayor favorabilidad para el personal docente en los colegios privados que en los públicos del área metropolitana de Medellín. (b) La percepción de personal rector y director académico acerca de la motivación docente es similar en ambos tipos de instituciones; sin embargo, el factor salarial (considerado un motivador extrínseco) es el principal elemento diferenciador, dada la baja calificación alcanzada en los colegios públicos respecto de los privados. Así mismo, se observa que existe una baja calificación en ambos tipos de instituciones, tanto públicas como privadas frente los incentivos que se consideran accesorios y minarían la motivación hacia la obtención de metas de sus docentes. Los principales factores de motivación docente se localizan en factores intrínsecos, especialmente en uno de ellos, la vocación. Ambos estudios concuerdan que el personal docente siente agrado tanto por la profesión como por su trabajo; sin embargo, considera inequitativas las diferencias salariales entre colegios públicos y privados.

Nortes y Nortés (2017), presentaron una investigación titulada *Ansiedad, motivación y confianza hacia las matemáticas en futuros maestros de Primaria*. La investigación de enfoque cuantitativo y de diseño correlacional y longitudinal, se realizó con una muestra de 829 estudiantes de 2°,3° y 4° Maestros del Grado para

Profesores de Primaria de la Universidad de Murcia. Para la recolección de información se usó el cuestionario de Ansiedad de Fennema-Sherman, analizada en escala Likert de 1 a 5. Y otro cuestionario de motivación y confianza de Auzmendi. Los resultados demostraron que el nivel de ansiedad se mantiene a lo largo de los 4 cursos académicos y suben en los exámenes. Así mismo, la confianza y motivación de los estudiantes es alta, la ansiedad en mujeres es mayor que en los varones, siendo la diferencia significativa y mientras que las mujeres están más motivadas, los varones tienen más confianza en las matemáticas.

López (2015), presentó en la Universidad de Carabobo, Venezuela, la tesis titulada *Motivación como factor influyente en el desempeño laboral de los docentes de la Unidad Educativa Carabobo*, con objetivo de analizar la motivación como factor influyente en el desempeño laboral de los docentes de la Unidad Educativa Carabobo. La investigación fue descriptiva, de campo, no experimental y transeccional. La muestra estuvo conformada por un total de 23 docentes y fue de tipo no probabilístico intencional. Para la recolección de información, se aplicó una encuesta y se diseñó un cuestionario como instrumento tipo Lickert que constó de 27 ítems, con cinco alternativas de respuestas (Siempre, Casi siempre, Algunas veces, Casi nunca y Nunca). En primer lugar, el investigador lo aplicó en una muestra piloto de 10 docentes, que permitió validarlo y luego recabó datos para establecer las relaciones entre las variables. Se concluyó que existe un alto índice de desmotivación por parte de los docentes que laboran en la institución, lo que conlleva en ocasiones a la inconformidad y apatía, afectando directamente en el desempeño del personal. Las causas que influyen en la motivación de los docentes de la institución mencionada son: La carencia de condiciones para satisfacer las necesidades fisiológicas y de salud, otra causa corresponde al salario percibido, los encuestados expresaron que si el sueldo percibido fuera más elevado, influiría de manera positiva en su motivación hacia el trabajo. Así mismo, la poca sensación de seguridad en su puesto de trabajo, también las condiciones de la estructura física no se encuentran en las condiciones más óptimas.

Mejía (2014) presentó en la Universidad de Manizales, Caldas- Colombia, la tesis titulada *Factores motivacionales presentes en docentes de una institución educativa pública del sector norte de La Dorada y su relación con el clima laboral*, con el objetivo de identificar la relación entre los factores motivacionales presentes en los docentes de una Institución Educativa Pública del sector norte de la Dorada, con el clima laboral de tal institución para plantear estrategias de intervención desde la gerencia del Talento Humano. Para la recolección de información se empleó el Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT) de Fernando Toro Álvarez. Se concluyó: Los factores motivacionales presentes en los docentes están muy relacionados con la motivación externa, ya que existe en ellos la tendencia a manejar sus mecanismos de motivación desde el medio ambiente, lo que hace que los programas que se generen para el incremento de la motivación deben centrarse mucho en el proceso intrínseco de crecimiento y desarrollo del ser humano; ya que siempre habrán condiciones externas que pueden tornarse frustrantes, pero si el mecanismo de motivación del docente está centrado en la autorrealización, en el desarrollo personal y en su propio crecimiento, éstos eventos que se podrían percibir como adversos en determinado momento, no generarían el mismo impacto en la motivación del docente. Los niveles de motivación hallados en general en la población muestran que estarían dentro del rango promedio, pero vulnerables a la frustración en aquellos puntajes en donde se esperaría un nivel un poco más elevado.

Roo (2013) presentó en la Universidad del Zulia de Venezuela, la tesis titulada *Influencia del gerente educativo en la motivación y el desempeño laboral del personal docente*, con el objetivo analizar la influencia del gerente educativo en la motivación y el desempeño laboral del personal docente en las Escuelas Nacionales Bolivarianas de la Parroquia Mucuchies, Municipio Rangel del estado Mérida. Se realizó un estudio descriptivo, con un diseño no experimental-transaccional y de campo. La población es censal y estuvo constituida por tres (3) directores y cincuenta y cuatro (54) docentes que laboran en las Escuelas Nacionales Bolivariana Cacute, Luis Orlando Monsalve, la Mucuchache, ubicadas en el Municipio Rangel-Estado Mérida. Para recolectar la información se utilizó la técnica de la encuesta, que permite el contacto directo con la población en

estudio, mediante dos cuestionarios constituidos de 36 ítems cada uno, con cinco (5) escalas de alternativas los cuales permitieron medir las variables motivación y desempeño laboral. Se concluyó que los docentes presentan un nivel motivacional medio, a causa de la falta de una comunicación efectiva, falta de estímulos y recompensas, poca estimulación laboral, poca capacitación y actualización de conocimientos; esto ratifica de manera categórica que el gerente educativo descuida y no toma en cuenta totalmente los niveles y dimensiones motivacionales; así como también los factores actitudinales del desempeño laboral que estimulan al docente dentro de su puesto de trabajo y propósitos personales.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Gallardo (2017), presentó en la Universidad Nacional Agraria de la Molina de Lima-Perú, la tesis titulada *Motivación y desempeño laboral del personal docente de un colegio de educación secundaria*, la investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la motivación sobre el desempeño de los docentes de la institución educativa La Divina Providencia, empleando los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación del Perú, en el 2015, para la evaluación del desempeño docente. La población estuvo constituida por 31 docentes de la mencionada institución y fue censal, es decir estuvo conformada por toda la población. Esta investigación fue de tipo descriptiva ya que caracterizó un objeto de estudio así como, indicó sus propiedades. También fue de tipo explicativa pues buscó establecer relaciones de causa y efecto entre la motivación y el desempeño docente. Para recolectar la información, el investigador empleó los siguientes instrumentos: (a) análisis documental, que permitió revisar bibliografía y documentación teórico doctrinario y las normas sobre el tema, y (b) la encuesta, una escala de Likert del uno al siete que fue aplicada a los docentes para conocer la motivación docente. Se obtuvieron como resultados: (a) el desempeño de los docentes está influenciado por la motivación laboral y mejora el clima laboral institucional, (b) los factores de la motivación influyen en los factores higiénicos de los docentes, (c) todos los docentes de la institución educativa La Divina Providencia obtuvieron puntaje aprobatorio menor a 3.0, y (d) la estrategia

de desarrollo, logro y realización es la más significativa para el beneficio de los docentes.

López (2017) presentó en Universidad de Piura, (Piura-Perú) su tesis de maestría titulada *Motivación Laboral de los docentes de la I.E. Dos de Mayo de Villa Paccha - Distrito de Chulucanas, Piura*. Esta investigación tuvo como objetivo describir los factores intrínsecos y extrínsecos en la motivación laboral de los docentes, así como la descripción de los factores trascendentes en la motivación laboral de los docentes. La población estuvo constituida por 24 docentes y 401 estudiantes del nivel secundario de la institución educativa Dos de Mayo de Villa Paccha y la muestra fue del tipo no probabilístico específicamente muestreo intencional debido a que se recogió los datos del total de la población. El tipo de investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental y descriptiva. Para recolectar la información el investigador empleó como instrumentos de evaluación: (a) cuestionario con la técnica de la encuesta, que midió variables de una determinada realidad por medio de preguntas en formatos impresos y también digitales y (b) la escala para medir los factores motivacionales: intrínseca, extrínseca y trascendental, instrumento adecuado y validado por jueces expertos, que permitió medir la motivación laboral caracterizando sus tres factores a los docentes de la mencionada institución. Se obtuvieron como resultados: (a) los docentes de la investigación tienen tendencia a innovar, ampliar y ejercitar sus capacidades, a asumir nuevos retos, (b) el docente se motiva en forma intrínseca a través de la puntualidad respecto a su horario, (c) la interacción entre compañeros de trabajo es favorable, así como también el aspecto económico es importante en los docentes, y (d) la motivación predominante en los docente es la trascendente seguida de la intrínseca.

Castillo (2015), presentó en la Universidad Nacional de Trujillo de La Libertad - Perú, la tesis titulada *El estilo de liderazgo autocrático del gerente y la motivación laboral en la Institución Educativa de acción conjunta "Santísimo sacramento" del distrito de La Esperanza, provincia de Trujillo, La Libertad – 2015*, con el objetivo determinar la relación existente entre el estilo de liderazgo autocrático del gerente y la motivación laboral en la Institución Educativa de Acción Conjunta "Santísimo Sacramento" del Distrito de La Esperanza, Provincia

de Trujillo, La Libertad – 2015. La población estuvo conformada por la totalidad de los trabajadores de la comunidad educativa entre directivos, administrativos, docentes y auxiliares de los niveles inicial, primario y secundario; la muestra estuvo conformada por la totalidad de la población: 36 personas. Se empleó un diseño transversal no experimental en la modalidad correlacional, basada en la aplicación de instrumentos validados científicamente, Encuesta de Campoverde; asimismo la Escala de Motivación de Steers y Braunstein. De acuerdo a las pesquisas realizadas el estilo de liderazgo fue tipificado como autocrático, con nivel de aceptación regular al igual que el nivel de motivación laboral. Se concluyó que existe relación entre el estilo de liderazgo autocrático del gerente y la motivación laboral de dicha Institución Educativa. Existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo autocrático del gerente y la necesidad de logro en la Institución Educativa de Acción Conjunta “Santísimo Sacramento” región en el año 2014 con un p-valor = $-0,162 < 0,05$. Existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo autocrático del gerente y la necesidad de poder en la Institución Educativa de Acción Conjunta “Santísimo Sacramento” región en el año 2014 con un p-valor = $0,013 < 0,05$. Existe una relación significativa entre el estilo de liderazgo autocrático del gerente y la necesidad de afiliación en la Institución Educativa de Acción Conjunta “Santísimo Sacramento” región en el año 2014 con un p-valor = $0,050 < 0,05$.

Vargas (2015) presentó en la Universidad Peruana Unión de Lima-Perú Perú, su tesis titulada *Gestión innovadora y la motivación del personal docente de la red educativa José Antonio Encinas de la UGEL Huancané, Puno, 2014*, con objetivo de determinar la relación entre la gestión innovadora y la motivación del personal docente de la red educativa José Antonio Encinas de la UGEL Huancané. La investigación pertenece al tipo no experimental, transeccional, descriptivo y correlacional. La población estuvo conformado por 30 profesores de la red educativa mencionada. Se usó dos cuestionarios, el primero mide la gestión innovadora, estuvo conformado por 18 ítems, distribuidos en tres dimensiones (planificación, ejecución y evaluación) y la motivación del personal docente, estuvo conformada por 20 ítems, distribuidas en tres dimensiones (valoración social, crecimiento del personal y afectivo). Se concluyó que la mayoría de los

docentes presentan una alta percepción de la gestión innovadora y presentan una motivación alta, y correlaciones directas y significativas entre la gestión innovadora y la motivación ($\text{sig}=.000$), así como en las dimensiones de valoración social, expectativas personales y afectiva.

Quispe (2013) presentó en la Universidad Nacional de Educación de Lima –Perú, la tesis titulada *Relación entre los niveles de motivación laboral y la calidad del desempeño de los docentes de las instituciones educativas de la provincia de Cañete, año 2012*, tuvo como objetivo determinar la relación entre los niveles de motivación laboral y la calidad del desempeño de los docentes de las Instituciones Educativas de la Provincia de Cañete, se desarrolló tomando una muestra de 29 docentes y directivos y 227 estudiantes que pertenecen a la Instituciones Educativas de la Provincia de Cañete. Para el proceso de la validación de los instrumentos se trabajó con el Coeficiente alfa de Cronbach, se obtuvo el valor de alfa de 0.882 para el instrumento “Nivel de motivación laboral” y 0.898 para el instrumento “Calidad del desempeño docente”. La investigación concluye que, el nivel de motivación laboral influye en la calidad del desempeño que muestran los docentes en las Instituciones Educativas de la Provincia de Cañete, se comprueba que los estados de ánimo de los docentes, se encuentra influenciado por el aspecto salarial o que también está ligado a las motivaciones de reconocimiento que se hacen a los docentes por su labor con los estudiantes, entre otros factores. Asimismo se ha determinado que el 21% de los docentes se ubican en un nivel “Deficiente” de motivación laboral; el 55 % en un nivel “regular” y el 24 % presentan un buen nivel de motivación laboral. En relación a la percepción que tienen los estudiantes en las instituciones educativas de la Provincia de Cañete, sobre la “calidad del desempeño docente”, se determinó que el 18% percibe como “deficiente” la calidad del desempeño docente, el 78% la calificaron como “regular” y el 4% califican el desempeño de sus profesores como “bueno”.

1.2. Fundamentación científica técnica y humanística de la variable

Bases teóricas de la autopercepción de la motivación docente

Definición de autopercepción

Significa tener una clara descripción de la motivación, desde la doble composición que lo aborda. Tal como es lo valorativo y el conocimiento de la manera de actuar. Así lo sostienen López y De Lamedada (2008):

Se han utilizado términos como: Conciencia de sí mismo, Autoimagen, Representación de sí mismo, Autoconcepto, Autoestima o el Yo. Sin embargo, todos son sinónimos debido a dos componentes básicos presentes en todos, como son: aspectos cognitivos y descriptivos de sí mismos, y autoestima, para denotar aspectos evaluativos-afectivos. (p.251)

Al respecto Kalish (1983, en López y De Lamedada, 2008, p.252) agregó, que la autopercepción es la imagen que cada individuo tiene de si mismo, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan.

Por ello, tal es la autopercepción que se relaciona a la valoración y autoconcepto, como con el aspecto de la autoevaluación. Es en esta última que se detalla la descripción y evaluación de las experiencias vividas, que en este caso se ve reflejado en el campo profesional de la motivación en el aula. Según López y De Lamedada (2008) “autopercepción, como imagen, refleja experiencias y su interpretación” (p.256).

Con respecto a la autopercepción de la motivación del docente y sus relaciones en su labor. Palmero *et al.* 2008 añade: “La conducta es motivada conjuntamente por interacción de los eventos internos y de los eventos ambientales” (p.10).

La autopercepción del comportamiento docente que nace de una vocación profesional, encuentra asidero en actitudes de orden y claridad de lo que debe proyectar hacia los demás y retomar su automotivación desde su esencia y compromiso impecable de su labor.

Por ello Sebastián (2012) sostiene sobre autopercepción docente que “...el mismo docente debe de saber que su personalidad está construida desde aspectos muy complejos que lo determinan en su ser y hacer como docente” (p.33)

Además, la autopercepción de la motivación, constituyó los rasgos del ser docente como su experiencia y de la valoración de ella, por todo lo mencionado, ésta se inicia de una serie de estímulos conscientes o no, tal como lo sustenta Palmero (2008): “Sin la percepción (consciente o no) de un estímulo, el sujeto no adquiere conocimiento acerca de la existencia de un evento relevante para su estabilidad, imposibilitando el inicio del proceso”(p.36).

Así mismo López *et al.* 2008 añade: “La autopercepción en definitiva es determinante para el éxito personal y profesional del individuo; puede ser un factor de perturbación o equilibrio de la personalidad, según sea ésta positiva o negativa” (p.254).

Por ello, un docente que tiene una buena autopercepción, tendrá conocimiento del proceso motivacional que resulta de ésta. Como lo sustenta Palmero (2008) “tras la percepción de un desencadenante...se produce la activación emocional, compuesta por una experiencia subjetiva o sentimiento, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción” (p.61).

Experiencia interna que se proyecta a una labor conjunta con sus pares, que tienen en claro alcanzar objetivos comunes. Dejando de lado aspectos que confrontan estas metas, tal como falta de comunicación, identidad, orden y compromiso.

Definición de motivación

Koontz, Weihrich y Cannice (2013), señalaron que “la motivación es un término general que se aplica a todos los impulsos, anhelos, necesidades, deseos y otras fuerzas similares” (p.388).

Palmero y Martínez (2008) manifestaron que la motivación “es un concepto que usamos cuando queremos describir las fuerzas que actúan sobre, o dentro de, un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de éste.”(p.2).

Según Amaru (2009) la palabra motivación se deriva del latín “motivus, moveré”, que significa mover. En su sentido original, indicó “el proceso por el cual el comportamiento humano está incentivado, estimulado o energizado por algún tipo de motivo o razón” (p. 302).

Naranjo (2009) planteó que la motivación es “el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta con el propósito de lograr una meta” (p. 154).

Dicho esto, el nivel de participación del docente en un equipo es crucial. Por lo que queda claro, que evidenciará el logro de las metas o mejora de resultados en la institución que se traducen, pasado un tiempo en nuevos desequilibrios internos, los cuales se convierten en beneficios individuales.

Por ello los nuevos factores motivantes del ser humano son las tareas cumplidas, la persistencia de querer alcanzar la tarea docente con denuedo en el esfuerzo.

Según Robbins y Judge (2009), definió la motivación como “los procesos que inciden en la intensidad, dirección y persistencia del esfuerzo que realiza un individuo para alcanzar un objetivo” (p.12).

Al respecto, la conciencia de lo que el docente puede contribuir como un propósito individual, logra una motivación más elevada.

Pinder (2008), señaló que la motivación es un conjunto de fuerzas energéticas que se originan dentro y más allá del individuo para iniciar la conducta relacionada con el trabajo y para determinar su forma, dirección, intensidad y duración. (p.8)

Tipos de motivación

La motivación se clasifica en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca, las que aparecen descritas como fuentes de motivaciones internas y ambientales, respectivamente. Ambas estarían relacionadas con los motivos primarios y secundarios y tratan de explicar los fundamentos de la motivación y su implicancia sobre el sujeto, especialmente sobre su conducta.

Para Woolfolk (2006) citado en Jürgens (2016), cada tipo de motivación muestra el extremo de un continuo: completamente auto-determinada (motivación intrínseca) o totalmente determinada por otros (motivación extrínseca). La zona intermedia de este continuo nos permite comprender, entonces, que en ocasiones sean ambas las que nos motiven. (p.14).

El modo en que un docente se desempeña entonces va a depender de características psicológicas y funcionales propias de él (motivaciones intrínsecas), como también de las fuerzas exteriores o motivaciones extrínsecas.

Motivación intrínseca.

Las fuentes de motivación internas o motivación intrínseca están vinculadas con la genética del individuo, es decir, los efectos evolutivos que se han ido ejerciendo sobre la especie humana; la historia personal, que debemos entender como las experiencias vividas desde su nacimiento; y por último lo psicológico, representadas por las características propias de cada individuo que hacen que seamos seres únicos y que incluso cada ser llegue a buscar o crear un ambiente especial que le permita satisfacer estas necesidades psicológicas. Danolo, Chiecher y Rinaudo (2004) citado en Jürgens (2016), vinculó la motivación intrínseca con “aquellas acciones que el sujeto realiza por el interés que le genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas” (p. 4), donde lo que se busca son los desafíos y la superación de éstos, asociado a intereses personales y ejercitación de diversas habilidades y capacidades.

Por otro lado, estudios de acuerdo con López, Vélez y Franco (2017) entre las teorías que se refieren a la motivación intrínseca se encuentran:

La teoría de la evaluación cognitiva o la autodeterminación de Gagné y Deci (2014, p.11), en López *et al* (2017, p.45); donde la motivación tiene su origen en el individuo, es decir, sin recompensa externa aparente, excepto la obtenida por desarrollar la actividad en sí misma o los sentimientos que resultan de esa actividad.

La teoría de fijación de objetivos de Locke y Latham (2013) en López *et al* (2017); se enmarca en el dominio de la psicología cognitiva y se basa en la idea de que la mayoría de las conductas humanas son el resultado de escoger conscientemente metas e intenciones determinadas.

La teoría del control de Champion y Lord (1982) en López *et al* (2017); menciona que la motivación hacia una meta se inicia con la identificación de una discrepancia entre lo deseado (valor de referencia) y el estado actual. En consecuencia, se forma un mecanismo de autocorrección (motivador) que genera una conducta (acción) en el individuo para disminuir o eliminar la discrepancia. (p.2).

La teoría socio-cognitiva de Bandura (1991), en López *et al* (2017, p.6); afirma que las metas y proyectos de un individuo tienen un poder motivacional sobre él, de este modo, el sujeto actúa en función de un propósito y todos sus sistemas se dirigen a alcanzar las metas que darán significado a su vida.

La teoría de la motivación on-line de Achatzger, Gollwitzer y Sheeran (2008), en López *et al* (2017); se enfocan en determinar el proceso que ocurre luego de que un propósito ha sido aceptado por un individuo. Así, las personas convierten sus intenciones de implementación (quiero hacer esto) en conductas hacia el logro de objetivos deseados (quiero esto).

Motivación extrínseca.

Las fuentes de motivación ambientales o motivación extrínseca según Palmero, Fernández, Martínez y Chóliz (2002) citados en Jürgens (2016, p.12), están

relacionados con los distintos estímulos que desde fuera recibe el individuo y que ejercen influencia sobre él, siendo estos estímulos los incentivos que motiven una determinada conducta. Estos estímulos externos pueden ser castigos o recompensas.

López, Vélez y Franco (2017, p.41) señalaron las teorías que se relacionan con la motivación extrínseca:

La motivación en el trabajo de Herzberg (2003), donde las condiciones de trabajo no constituyen objetos motivantes, son las motivaciones intrínsecas las que generan la mayor satisfacción en el individuo.

La teoría X y Y de McGregor (1971, p.67), plantea dos modelos de gerencia, cada uno con una perspectiva acerca del individuo: Modelo X, la persona es motivada primordialmente por incentivos económicos. Modelo Y, el sujeto es motivado por cuenta propia, haciendo uso del autocontrol.

El condicionamiento operante de Skinner (1987, 60), aborda la conducta humana asumiendo que el comportamiento es determinado por factores externos (es aprendido) y no por medio de lo interno (reflexivo o no aprendido). Al crear situaciones positivas (agradables y deseables) en donde se presentarán comportamientos específicos, tendría como consecuencia una mayor probabilidad de repetición de esas conductas en el futuro.

La teoría de las expectativas de Vroom (1964, 17), donde el desempeño y la motivación en el lugar de trabajo están relacionados con las aspiraciones futuras del individuo, es decir, con el alcance de metas de segundo orden como ascensos, bonificaciones, entre otros.

La teoría acerca del estado de ánimo, la emoción y el afecto de George y Brief (1996), busca la relación entre la satisfacción laboral del individuo y su estado de ánimo y sus emociones. La satisfacción laboral puede ser entendida como un estado emocional positivo o placentero, consecuencia de la evaluación del trabajo o de las experiencias vividas en el ambiente laboral.

La teoría de la equidad de Adams (1963), se ocupa de la percepción del personal respecto de su participación dentro de una organización. Se define como un proceso de intercambio en el que los individuos empleados ofrecen una serie de inputs, como su conocimiento, experiencia, esfuerzo, nivel de educación y, a cambio, reciben unos beneficios (salarios, promociones, reconocimiento).

Teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow.

Según Maslow (1991) esta teoría se basa en la premisa que al examinar los deseos del ser humano, estos tienen la característica de ser medios y no fines en sí mismos, por lo tanto dice que: "El estudio de la motivación debe ser, en parte, el estudio de los fines, de los deseos o de las necesidades últimas del ser humano." (p.25). Así esta teoría describe la jerarquía de cinco necesidades tal como son: fisiológicas, seguridad, sentido de pertenencia y amor, estima y autorrealización.

Maslow (1991) señaló: a) las necesidades fisiológicas se refieren a todas aquellas necesidades básicas del ser humano, y comprenden el hambre, la sed y el sexo; b) las necesidades de seguridad las define como aquellas que permiten al ser humano sentirse seguro, estable y protegido, ante cualquier amenaza del entorno; c) las necesidades de sentido de pertenencia y amor suponen dar y recibir afecto por parte de otras personas; d) las necesidades de estima son concebidas como el deseo de una valoración alta de sí mismo, que comprende la autoconfianza, la reputación y prestigio ante los demás, la dignidad o el aprecio; y, e) las necesidades de autorrealización son todas aquellas que permiten hacer lo que realmente se quiere hacer, es decir, hacer lo que uno está capacitado para hacer, y lo que uno disfruta hacer.

Estas necesidades de Maslow (1991) fueron divididas en dos niveles, uno en el que se agrupan las necesidades fisiológicas y de seguridad, denominada necesidades de orden inferior, y otro, donde se agrupan las necesidades de pertenencia, estima y autorrealización, definidas como necesidades de orden superior. Para Robbins y Judge (2009) la diferencia entre unas y otras, radica en que las de orden superior se satisfacen en el interior del individuo, mientras que

las de orden inferior se satisfacen en el exterior, con elementos tales como el salario, las prestaciones, la infraestructura, el puesto de trabajo, etc.

Maslow (1991), advirtió que el ser humano es un animal necesitado y raramente alcanza un estado de completa satisfacción, dado que tan pronto se satisface una necesidad, en seguida surge otra. La motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y es una característica casi universal de prácticamente todos los seres orgánicos.

Teoría de los dos factores de Herzberg

Herzberg (2003) señaló que la motivación no se logra por ningún agente externo, sino que nace de la voluntad de la persona, del querer hacer las cosas. Propuso la teoría de los dos factores, la cual indica que los factores que producen satisfacción y motivación en el trabajo, están separados y son diferentes de los factores que conducen a la insatisfacción laboral, es decir, lo opuesto a la satisfacción laboral no es la insatisfacción laboral, sino, más bien, la no-satisfacción laboral; y de forma similar, lo opuesto a la insatisfacción laboral no es la satisfacción laboral, sino la no-insatisfacción laboral. (p.7)

Los factores de higiene o factores de no-insatisfacción son aquellos extrínsecos al trabajo en sí, no hacen sentir a un individuo propiamente satisfecho con su trabajo, pero evitan que se sienta insatisfecho, ya que aunque no motivan a la persona, su ausencia o desaparición es causa de desagrado y conflicto. Dentro de estos se pueden encontrar: las políticas de la compañía, la supervisión, las condiciones físicas de trabajo, el salario y las relaciones con las demás personas.

Los factores de motivación o factores de satisfacción por otro lado, son aquellos intrínsecos al trabajo e inciden directamente en la motivación, ya que hacen de la labor algo más enriquecedor. Dentro de este grupo se encuentran: el reconocimiento a la labor realizada, el trabajo en sí mismo, la autorrealización que brinda el trabajo, la posibilidad de avance y capacitación profesional y la asignación de grados crecientes de responsabilidad.

Herzberg (2003, .p18) manifestó que frente a esta clasificación se pone en entredicho el incentivo del salario y lo describe como una espiral ascendente que motiva a las personas, pero a esperar el próximo aumento, ya que es simplemente un estímulo que mueve a la acción, tiene carácter temporal ya que las personas ven un cambio en sus condiciones económicas, pero luego se dan cuenta que su trabajo sigue siendo igual de monótono, lo que no produce satisfacción personal ni autorrealización, sino que por el contrario desanima e incluso pueden producir baja en la productividad.

Teoría de las tres necesidades de McClelland

McClelland (1961) identificó tres tipos de necesidades en el ser humano: la necesidad de logro, la necesidad de poder y la necesidad de afiliación.

De acuerdo con McClelland (1961) citado en Robbins (2009, p11): a) la necesidad de logro se define como el impulso por sobresalir, por alcanzar las metas propuestas y luchar por tener éxito; b) la necesidad de poder se plantea como el hacer que los demás se comporten de una forma, en que de otra forma no lo hubiesen hecho; y, c) la necesidad de afiliación es el deseo de establecer relaciones interpersonales amistosas.

McClelland (1961, p.10) dio más importancia a la necesidad de logro, ya que afirmó que esta es la que promueve el desarrollo económico y cultural de las naciones:

Las personas con fuertes motivos de logro buscarán situaciones en las cuales ellos puedan alcanzar satisfacción de logro. Ellos son del tipo de gente que fija unas estándares de logro para ellos mismos, más allá de depender de incentivos extrínsecos proveídos por la situación, y tratarán con mucho esfuerzo y con mentalidad exitosa de alcanzar dichos estándares que ellos han fijado para ellos mismos. (p. 46).

Además, McClelland (1961, p.7) realizó estudios sobre otros motivos o variables como el sexo, el miedo y la agresión, además de la afiliación y el poder.

Por tanto, según Perilla (1998), consideró la motivación como el restablecimiento, por un indicio, de un cambio de una situación afectiva, dado que esta se basa en la emoción.

Teoría X y Y de McGregor

McGregor (2007) describió como las organizaciones se centran en satisfacer las necesidades fisiológicas de los empleados, a través de recompensas. El problema es que estas recompensas, por sí solas no producirán el esfuerzo necesario que se requiere del trabajador, esto llevará a aplicar el “castigo” como forma de persuasión. Las organizaciones no se dan cuenta de las necesidades que verdaderamente deben cubrir, aquellas que son de carácter egoísta y social, tales como son el reconocimiento, la estima y la autorrealización.

La teoría X se basa en tres supuestos: 1) el ser humano promedio tiene una aversión inherente al trabajo y lo evitará si puede; esto refleja la creencia subyacente de que la administración tiene que contrarrestar la tendencia humana a evitar el trabajo; 2) debido a la aversión humana al trabajo, la mayoría de las personas deben ser forzadas, controladas, dirigidas, amenazadas con castigo para hacer que realicen un esfuerzo adecuado para alcanzar los objetivos organizacionales; y, 3) el ser humano promedio prefiere ser dirigido, lo que supone evitar la responsabilidad, tener relativamente poca ambición, y desear seguridad por encima de todo.

Paralelamente, propuso la teoría Y que contiene seis supuestos: 1) el gasto de esfuerzo físico y mental en el trabajo debe ser tan natural como el juego y el descanso, lo que conlleva decir que dependiendo de las condiciones controlables, el trabajo puede ser fuente de satisfacción o de castigo; 2) el control externo y la amenaza de castigo no son los únicos medios para provocar el esfuerzo hacia los objetivos organizacionales, ya que el hombre ejercerá la autodirección y el autocontrol al servicio de los objetivos con los que se ha comprometido; 3) el compromiso con los objetivos es una función de las recompensas asociadas con los logros de la persona; 4) el ser humano promedio aprende, bajo las condiciones adecuadas, no sólo a aceptar sino a buscar la responsabilidad; 5) la capacidad de tener un alto grado de imaginación, ingenio y creatividad, para

buscar solucionar problemas organizacionales; y, 6) bajo las condiciones de la vida industrial moderna, los potenciales intelectuales del ser humano promedio son utilizados de manera parcial.

Según McGregor (2007), en la medida en que el trabajador tenga un proceso de aprendizaje adecuado, buscará asumir nuevas responsabilidades. Pero este proceso debe ir de la mano con la filosofía de la organización, ampliando los horizontes de sus miembros y no limitándolos a tareas monótonas que solo promuevan el desinterés. De igual manera, sostuvo que el concepto de integración y autocontrol conlleva la implicación de que la organización será más efectiva para alcanzar sus objetivos económicos si se hacen ajustes, de manera importante, a las necesidades y metas de sus miembros.

Teoría de la expectativa

Vroom (1964) consideró que la motivación de un trabajador en su entorno laboral depende de los logros y objetivos que desea o pretende alcanzar en su trabajo y de las probabilidades reales de poder conseguirlos. La teoría de Vroom se centra en la percepción subjetiva que tiene el trabajador sobre la posibilidad de que su forma de realizar su trabajo o desarrollar determinados comportamientos conlleve a la consecución de un determinado resultados.

Vroom (1964) señaló que la gente se sentirá motivada a realizar las cosas a favor del cumplimiento de una meta si está convencida del valor de ésta y si comprueba que sus acciones contribuirán efectivamente a alcanzarla. Pero se debe tener en cuenta, que el resultado final no solo dependerá del esfuerzo realizado por el trabajador en la realización de sus tareas, además influyen variables externas al trabajador que no puede controlar. Por ello, los trabajadores se esfuerzan en trabajar de determinada forma con la expectativa de conseguir alcanzar unos resultados.

El esfuerzo que desarrolla un trabajador en la realización de su tarea se enfocará en tres relaciones: a) relación esfuerzo-desempeño: la probabilidad que percibe el individuo de que ejercer una cantidad determinada de esfuerzo llevará al desempeño; b) relación desempeño-recompensa: el grado hasta el cual el

individuo cree que desempeñarse a un nivel determinado lo conducirá al logro de un resultado deseado; y, c) relación recompensas-metas personales: el grado hasta el cual las recompensas organizacionales satisfacen las metas o necesidades personales de un individuo y lo atractivas que le sean.

Teoría del establecimiento de metas

Locke (1968) afirmó que la motivación que el trabajador desarrolla en su puesto de trabajo es un acto consciente y que su nivel de esfuerzo o ejecución estará en función del nivel de dificultad de las metas que se proponga alcanzar. Actualmente, esta teoría se aplica en departamentos de gestión de recursos humanos porque les permite poder concretar o definir los objetivos que se corresponden a los trabajadores y convencerles para que los acepten y desarrollen su trabajo para conseguirlos, para ello deberán adecuar dichos objetivos están dirigidos a las características particulares de cada individuo según sus habilidades, conocimientos y actitudes.

Teoría de la equidad o justicia laboral

La teoría de Adams (1963) complementó a las teorías de expectativas y establecimiento de metas incluyendo la valoración de las personas respecto a la relación que establecen entre el esfuerzo que invierten para conseguir los objetivos y las recompensas que obtienen por sus logros.

Para poder realizar esta valoración, el trabajador comparará la recompensa que obtiene individualmente por la empresa (nivel interno) con las recompensas que obtengan sus compañeros de trabajo dentro de la empresa o por trabajadores de su nivel que trabajen en otras empresas de la competencia (nivel externo). La consecuencia de realizar estas comparaciones es que las personas adquieren percepciones personales sobre la justicia e imparcialidad con que son tratados sus logros en el entorno donde desarrollan su trabajo. En la motivación laboral estas percepciones tienen una gran importancia.

Cuando el individuo tenga la percepción de que su esfuerzo personal que aporta en la institución y los resultados que obtiene son iguales que los de sus

compañeros, la persona va a considerar que existe un equilibrio y se sentirá motivado.

Por otra parte, si el individuo percibe que existe un desequilibrio en su recompensa, se pueden desarrollar dos situaciones distintas: 1) cuando sus resultados en la empresa son menores que su esfuerzo personal, le producirá una sensación de inequidad pues se sentirá sub-retribuido; en este caso la motivación del individuo se verá disminuida y desarrollará conductas compensatorias, que disminuirán sus esfuerzos o incrementará sus resultados por cualquier otra vía; y, 2) cuando sus resultados en la empresa son superiores al esfuerzo personal que aporta, el individuo puede desarrollar un sentimiento de culpa e igualmente podrá asumir conductas para establecer la equidad, incrementando sus aportaciones a la empresa o disminuyendo sus resultados.

Además de alterar los esfuerzos y/o los resultados propios, los individuos pueden desarrollar otras conductas para restituir la equidad: pueden modificar los esfuerzos del referente, modificar los resultados del referente, cambiar el referente o cambiar la situación.

Enfoques de la motivación

Feldman (2005) citado en García (2015), señaló la existencia de enfoques diversos que analizan la influencia de la motivación en el comportamiento de los individuos, basados en el interior de la persona, el medio en que se desenvuelve y factores externos, los cuales son:

El enfoque basado en los instintos (la motivación innata), donde las personas nacen programadas con una serie de conductas esenciales e indispensables para su supervivencia. Estos instintos proporcionan la energía que dirige el comportamiento hacia la dirección adecuada. Actualmente los enfoques basados en los instintos aun desempeñan una función importante para ciertas teorías, sobre todo las que se centran en la herencia genérica.

Enfoque basado en la reducción de pulsiones (la satisfacción de las necesidades), indica que la falta de un elemento básico en el ser humano provoca

una pulsación para obtenerlo. La pulsión es una tensión o excitación que activa el comportamiento para satisfacer una necesidad. El frío, hambre, sueño y sed son parte de las necesidades biológicas llamadas también pulsiones primarias y por lo general el hombre trata de satisfacer este tipo de necesidades para sentirse motivado.

Enfoque basado en la excitación (más allá de la reducción de pulsiones), indica que las personas tratan de mantener cierto nivel de estimulación y actividad para sentirse satisfechos. Al igual que el enfoque de reducción de pulsiones este explica que sí el nivel es muy alto se debe reducir y si por el contrario es muy bajo se debe aumentar. El nivel óptimo de excitación es diferente en cada persona pues para algunas personas es necesario mantener un nivel alto, esto depende de la actividad a la que se dediquen.

Enfoque basado en los incentivos (la fuerza de la motivación), la motivación se deriva del deseo de obtener metas externas valiosas o incentivos. El sentimiento que crea en la persona el deseo de obtener una recompensa hace que su comportamiento vaya dirigido a alcanzarla. La teoría que supone la reducción de pulsiones trabaja en conjunto con los incentivos para impulsar y atraer al comportamiento. De esa manera al mismo tiempo de satisfacer una necesidad básica se obtiene a cambio algo que la persona desea, así en lugar de contradecirse una con la otra trabajan juntas en la motivación del comportamiento.

Enfoque cognitivo (los pensamientos que sustentan la motivación), describe que la motivación es producto de los pensamientos, expectativas y metas de las personas es decir sus cogniciones. Esta teoría marca una diferencia clave entre la motivación intrínseca y la extrínseca. La intrínseca hace que la persona participe en una actividad únicamente por el gusto de hacerlo y no por la obtención de alguna recompensa. En algunos casos lo que aumenta la motivación extrínseca disminuye la intrínseca pues los pensamientos van enfocados a factores externos y no en sí a la satisfacción de la persona.

Características de la motivación

Zavala (2014, p. 18) mencionó tres características de la motivación: propiedades activadoras, persistencia y fuerza de respuesta.

La propiedad activadora de la motivación, según Reeve (2010), en Zavala (2014) la activación se identifica plenamente en una conducta determinada que presenta el organismo. Si la conducta no se presenta, puede ser posible que con el nivel motivacional actual no se active la conducta requerida. Sin embargo, la ausencia de la activación de la conducta no quiere decir que existe una falta de motivación.

La persistencia, para Robbins et al. (2009, p.12) los seres humanos nos aferramos a ciertas conductas que tienen escasas probabilidades de éxito. La persistencia de una conducta se basa –al menos en parte- en las opciones disponibles. En situaciones de respuesta múltiple (como es habitual en las situaciones reales) la persistencia prolongada quizá refleje bien la fuerza de la motivación. Así, aunque la persistencia de la conducta parece ser un índice de la motivación, conviene insistir en que otros factores también la favorecen.

La fuerza de la respuesta, Robbins et al. (2009, p. 18) mencionaron que la intensidad se refiere a lo energético del intento de una persona. Este es el elemento en que la mayoría de nosotros se centra cuando habla de motivación. Respecto de la orientación de la conducta o dirección, esta se centra en el examen de qué mecanismo (o mecanismos) la dirigen. Para Reeve (2010, p. 11) la conducta varía en intensidad y la intensidad misma varía tanto dentro del individuo como entre diferentes personas.

Ciclo motivacional

Chiavenato (2011, p.18), explicó que empieza con el surgimiento de una necesidad que origina el comportamiento. Cada vez que surge una necesidad, ésta rompe el estado de equilibrio del organismo y produce un estado de tensión, insatisfacción, incomodidad y desequilibrio. Ese estado lleva al individuo a un comportamiento o acción capaz de aliviar la tensión o de liberarlo de la

incomodidad y del desequilibrio. Si el comportamiento es eficaz, el individuo encontrará la satisfacción a su necesidad.

Por lo que las etapas del ciclo motivacional son: equilibrio interno, estímulo o incentivo, necesidad, tensión, comportamiento o acción y satisfacción. En este ciclo motivacional, la necesidad se satisface. A medida que se repite el ciclo, debido al aprendizaje y la repetición (refuerzo), los comportamientos se vuelven más eficaces para la satisfacción de ciertas necesidades. Sin embargo, no siempre se satisface la necesidad en el ciclo motivacional. También puede frustrarse o compensarse (es decir, transferirse a otro objeto, persona o situación).

Otras veces, la necesidad no se satisface ni se frustra, sino se transfiere o compensa. Esto se presenta cuando la satisfacción de otra necesidad reduce o mitiga la intensidad de una necesidad que no puede satisfacerse. Es lo que pasa cuando una promoción a un puesto superior se cambia por un buen aumento de sueldo o por un nuevo lugar de trabajo.

Según Hellriegel y Slocum (2009), la motivación representa las fuerzas que operan sobre o en el interior de una persona y que provocan que se comporte de una manera específica para dirigirse hacia metas. Dado que los motivos empleados influyen en su productividad, una de las tareas de los gerentes es canalizar de forma efectiva las cosas que los motivan para que alcancen las metas de las organizaciones. Sin embargo, la motivación no es igual al desempeño. Incluso los empleados más motivados podrían no tener éxito en su trabajo, sobre todo si no cuentan con las competencias necesarias para desempeñarlo o si las condiciones en que trabajan son pocas favorables. Por lo que el desempeño en el trabajo involucra mucho más que la motivación.

El ciclo motivacional es fundamental para la comprensión de los procesos mentales que guían, dirigen y organizan la mente durante la motivación. Entender este constructo, es un apoyo para la comprensión, que el ser humano es un conjunto de percepciones y emociones en las cuales se puede trabajar para sacar lo mejor de sí mismos.

Es importante considerar los factores que este ciclo aporta al ámbito laboral, ya que en ocasiones no se podrían suplir necesidades laborales pero existirán caminos, formas y opciones para poder atender las necesidades de los colaboradores de una institución; la clave será manejar de forma adecuada el ciclo motivacional y entender cada uno de los actores principales que en él participan.

Factores motivacionales

Bernal, Flórez y Salazar (2017) mencionaron tres factores motivacionales importantes: Orientación al logro, alcance de metas y autoconcepto.

Orientación al logro. Pintrich y Schunk (2006) citados en Bernal, Flórez y Salazar (2017), manifestaron que la orientación al logro conduce la conducta del docente frente a las tareas docentes. Identificaron cuatro tipos de docentes y sus modos de aproximación a las tareas de logro: a) Los docentes orientados al éxito, tienen altas sus motivaciones hacia el éxito y bajas, las de evitación del fracaso; Se implican mucho en actividades de logro y no están ansiosos ni preocupados por su desempeño; a) Los docentes que evitan el fracaso son renuentes a implicarse en el trabajo de logro académico e intentan evitar el fracaso mediante retrasos y otras estrategias auto limitadoras; c) Los docentes sobre esforzados tratan de alcanzar el éxito, pero, a la vez, le tienen mucho miedo al fracaso; Trabajan muchísimo en las tareas de logro, pero también se sienten muy ansiosos y estresados debido a su temor al fracaso; y, c) los docentes resignados al fracaso son indiferentes al logro, aunque esta indiferencia puede ser debida tanto a la falta de preocupación, como a un activo rechazo y resistencia a los valores de logro.

Alcance de metas. Tapia (1992) citado en Bernal *et al.* (2017, p.14), señaló que el logro de metas puede motivar a los docentes en el momento de enfrentar una tarea. Las metas pueden ser de diferentes tipos y varían de acuerdo a la edad, experiencias laborales y contexto sociocultural del docente. Los tipos de metas se relacionan con la tarea, la libertad de elección, autoestima, valoración social y la obtención de recompensas externas. Los contenidos y objetivos de aprendizaje tienen que estar relacionados con las metas de libertad de elección

de las actividades laborales. El docente debe reconocer los tipos de metas que persiguen los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, orientarlos hacia la autonomía y ayudarlos a corregir las estrategias de pensamiento, el afrontamiento del fracaso y la autorregulación.

El autoconcepto. Influye en la percepción de la autonomía para tomar decisiones y actuar, lo cual podría fomentar un mayor esfuerzo en la tarea. Las interacciones que se establecen entre los docentes durante las actividades pueden influir tanto en las habilidades sociales, en las expectativas de logros futuros, en las metas, como en la adquisición del conocimiento. Los profesores crean ambientes que pueden afectar la motivación para aprender de forma positiva. Este ambiente se define por la organización del aula de clases, la manera en que se da inicio a las clases, la organización de las actividades, la interacción que se da entre los estudiantes y la forma de evaluar. Es el docente quien debe motivar, captar la atención y despertar el interés al inicio de las clases. Así mismo, formar grupos de trabajo en equipo de forma cooperativa y no competitiva, de esta manera será más significativo estimular el interés y el esfuerzo de todos los estudiantes.

Por tanto, según Bernal, Flórez y Salazar (2017, p.18), la motivación es la condición necesaria para que se dé un aprendizaje significativo, y si bien, son importantes los factores de motivación externos, esta condición no basta por sí sola, si no existe una voluntad interna, un deseo, un motor, que, desde dentro, incite y conduzca al aprendizaje. Estimular el deseo de aprender es la tarea primordial de los docentes, ya que ello va a propiciar que el alumno se esfuerce y dirija sus intereses hacia el logro de sus fines propuestos. Por ello, la motivación abarca todo acto educativo.

Importancia de la motivación

Aamodt (2010, p.10) precisó que el personal docente y el rendimiento son dos aspectos fundamentales en la institución pues si el trabajador muestra ilusión, entusiasmo, entrega personal en cada una de las tareas que realiza la organización también será beneficiada ya que el profesor con su actitud será pieza clave para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Esta situación se

vuelve de dos vías, es decir un intercambio entre las partes, mientras más satisfecho se encuentre el trabajador será más fácil cumplir con lo que la institución demanda de él. Por esto es importante conocer a profundidad los factores vinculados con las necesidades humanas.

Se debe formar un equilibrio entre las necesidades de la persona y las necesidades de la institución para eliminar el paradigma de que el único compromiso que tienen las organizaciones con los empleados es el pago de salario, que sí bien en cierto es un aspecto fundamental y determinante en el desempeño del docente, existen muchos otros aspectos a los cuales se les debe prestar atención. Mientras más preocupación muestre la organización en satisfacer las necesidades del docente mejor y mayor será el rendimiento de la persona.

Motivación en la docencia

Sáenz (2016, p.13) manifestó que es más imprescindible la motivación del docente que la del estudiante. Porque el docente es un generador de emociones y dinámicas. Un docente motivado es una pieza clave en las reglas de la enseñanza. Además, un profesor motivado aumenta las probabilidades de un aula feliz.

Mientras que Martínez (2011) señaló que habría que plantearse cómo conseguir dicha motivación en los docentes, con el fin de que vuelvan a sentir la vocación y dejen de pensar que lo que un día era una profesión soñada ahora sea sólo un trabajo más con una gratificación económica y segura cada mes. Además, la mayoría de docentes estarán de acuerdo, que es mucho más gratificante pensar que “ese joven que ya es dependiente, profesional, que tiene un buen trabajo y que se ha convertido en una gran persona, fue un día tu alumno. Y es mucho más satisfactorio a largo plazo creer y sentir que algo tuviste que ver” (p. 2).

Pero para que esto ocurra, Martínez (2011) afirmó que en primer lugar:

El profesor debe sentirse tan protegido como lo está el propio alumnado. Debe sentirse arropado y cuidado, y recuperar la fe en sí mismo. Motivar a un docente es volver a despertar en él el engrandecimiento que anteriormente había conseguido este gremio donde la figura de un maestro o un profesor era como la de un padre o madre entregado e interesado por los más jóvenes. Para que el docente se sienta motivado, repito, debe estar y sentir que está protegido. Porque al fin y al cabo también es ser humano, con limitaciones, con sentimientos, con defectos y valores, con errores, y por todo ello quiere ser elogiado y perdonado. No con temor; también necesitamos de refuerzos positivos, no ser “castigados” o “juzgados” a la ligera. (p. 3).

Por lo tanto, Katariina, Pertti y Jukka (2012) señalaron que los docentes necesitan recursos para estar motivados y confiados en su propia eficacia, sobre todo en la cambiante vida laboral que se experimenta hoy en día.

El rol del profesor y la motivación

Según Díaz y Hernández (2010, p.18), ante la menuda idea que la motivación se utiliza como un interruptor que “enciende al inicio de una tarea”, los autores manifestaron al respecto que la motivación no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad.

Para Díaz, et al. (2010, 8) el antes, durante y después de la clase la motivación no se activa de manera automática, ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza aprendizaje y que el alumno así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, para que persista o se incremente una disposición favorable para el estudio.

El docente motiva desde antes.

Mantener una actitud positiva, pues es la primer contacto, estableciendo el primer vínculo del profesor para con el grupo y en cada estudiante. Esta actitud la

notarán los estudiantes, propiciar un ambiente agradable de trabajo, depende mucho del dominio que tenga el profesor en contagiar el respeto, y eso implica que si cada uno tiene una rutina, siempre se tiene que alentar a continuar, el estudiante debe saber que el profesor espera el éxito y el logro de dicha actividad. Este ambiente de trabajo creará una atmósfera de cordialidad. Díaz, et al. (2010) sostuvo que “los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados con los mensajes que les transmite el profesor” (p. 72). Al respecto Tapia (1997) mencionó que “la interacción entre los contextos creados por profesores y profesoras y las características con las que alumnos y alumnas abordan el trabajo escolar no es estática sino dinámica” (p. 5).

Identificar los conocimientos previos, para reconocer que es lo que trae el estudiante y pueda servir de reconocimiento de lo que sienten. Díaz, et al. (2010) sostuvieron que actualmente, el tema de la motivación la motivación por el aprendizaje se estudia en estrecha relación con el de las emociones de alumnos y profesores

Así mismo, el desarrollo de una convivencia en un contexto armónico, se relacionará a mejores experiencias. Según Boekaerts (2001) los profesores interactúan a diario con estudiantes que experimentan una variedad de emociones e involucrar a los estudiantes en el aprendizaje requiere de experiencias emocionales positivas y consistentes.

Para Meyer y Turner (2006) “un reto importante es integrar teórica y metodológicamente los aspectos emocionales, cognitivos y motivacionales relacionados con el aprendizaje en contextos escolares” (p. 69).

Proponer conflictos que despierten el interés, curiosidad y estado de alerta. Como estado propicio de descubrimiento con carga cognitiva alta y adecuado manejo del mismo. Pons y Serrano (2011, p.17) sostuvieron que la atribución de sentido es el término utilizado para referirse, tanto al conjunto de factores afectivos, motivacionales y relacionales, como a las intenciones, expectativas y propósitos con los que los alumnos se aproximan al aprendizaje y a la propia situación de aprender. En esta subunidad de análisis, el papel del profesor es el de mediador entre el sistema afectivo-emocional del alumno y las metas socio-

culturalmente elaboradas, es decir, la función del profesor es guiar y orientar la actividad afectivo–emocional del alumno en la dirección que marcan las metas que la sociedad atribuye al aprendizaje de los contenidos.

Orientación a la tarea, dando importancia al desarrollo de cada rol que cumple el estudiante y no tanto en la recompensa que pueda tener. Motiva más saber cuál es mi papel dentro del desarrollo que el resultado en sí. (Decir: tú eres bueno en esta habilidad). El conocimiento que el profesor tenga de cada estudiante, permitirá guiar mejor. Aquí, la confianza que se brinde al estudiante que enfrenta el desafío es parte del rol del docente. Realizando preguntas que le orienten sentir y su pensamiento, porque debemos elevar la autoestima, al empezar.

El docente motiva a lo largo de la tarea.

Uso del lenguaje coloquial, por breve momentos, el docente que mantiene el optimismo de su rol de motivar, continua haciendo preguntas de acuerdo al pensamiento del niño, así como de su contexto y experiencias. Recurriendo a repreguntar, sobre lo que saben del propósito a alcanzar en esa tarea.

Tapia (1997, p.15) manifestó que los alumnos que buscan prioritariamente aprender, adquiriendo nuevas competencias, o experimentar el placer de sentirse capaces, es la misma tarea o la naturaleza de la actividad la que emociona y despierta curiosidad. La variedad de situaciones o retos, el docente tiene que ser flexible en las secuencias de actividades, movilizarse en los diversos proyectos cortos, procesos pedagógicos de cada área, situaciones retadoras y uso de materiales previstos. Mantendrán la atención en lo que les sorprenda y lo conduzca a un nuevo dominio. La importancia de la tarea a trabajar, da un sentido al trabajo escolar, pues nadie despierta su interés por lograr algo, si no sabe qué conseguirá, si va para tal o cual dirección. El docente experto en motivar se preocupa de establecer un sentido, un para qué es importante. Así lo sostuvo Díaz, et al. (2010, p.19) al relacionar el contenido de la tarea usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, conocimientos previos y valores; y, mostrar la meta para la que pueda ser relevante lo que se presenta

como contenido de la tarea, de ser posible mediante ejemplos y aplicaciones en contextos reales.

En cuanto a la organización del aula y forma de trabajo afirmó que enseñar a los alumnos a trabajar en colaboración, así como en equipo de aprendizaje cooperativo en torno a contenidos curriculares relevantes. Enseñar explícitamente y supervisar las habilidades y actitudes necesarias para la colaboración: apertura al diálogo, desarrollo de la argumentación, tolerancia a las diferencias, responsabilidad compartida, etc. Establecer oportunidades de liderazgo compartido para todos los estudiantes. Reducir el énfasis en la competencia destructiva entre alumnos, así como en el individualismo. Fomentar la participación en múltiples grupos de trabajo.

Por ello el trabajo cooperativo, brinda oportunidades diversas de interacción mutua en uno se apoya en el otro. Dando un tiempo para que cada quien conozca los roles en forma clara y precisa. Pues ante la omisión no hay motivación.

Díaz, et al. (2010, p.21) agregaron que de haber un propósito del aprendizaje: Fomentar la autonomía, la responsabilidad y la participación en la toma de decisiones. La tarea del docente es brindar múltiples opciones para desarrollar la autonomía, cada quien merece respeto a sus ideas, el profesor propiciará la participación general para que se note que todos son tomados en cuenta, pues tienen ganas de actuar y sus aportes y pensamientos son muy importantes.

Por otro lado Tapia (1997) afirmó que el estudiante tiene deseo de saber si lo que va aprender le será útil, “frecuentemente, cuando se estudian las razones del posible desinterés de los alumnos por el trabajo escolar, se pasa por alto la necesidad que tenemos las personas de saber para qué puede servir lo que hacemos” (p. 10).

Al respecto dice Díaz, et al. (2010):

Solicitar abiertamente la manifestación de iniciativas por parte de los alumnos donde puedan expresarse en diversos talentos, estilos de trabajo e intereses.

Promover el aprendizaje mediante el método de proyectos, la solución de casos y problemas, la expresión creativa y original de ideas o diversas estrategias experienciales. (p. 76).

El docente motiva después de la actividad de aprendizaje.

Tapia (1997) afirmó que "ha quedado de manifiesto que muchos profesores piensan que lo que realmente motiva a los alumnos es tener que aprobar las materias escolares...es un objetivo externo al propio aprendizaje" (p. 12).

Según Tapia,(1997) , la motivación debe darse no como un hecho de aprobar un curso que constituye una amenaza a su estabilidad, sino más bien que modifica sus fallas, "mientras los alumnos vean amenazada su seguridad por la posibilidad de un suspenso, tenderán a adaptar su forma de estudio a los requerimientos de la evaluación y no a lo que sería deseable, si el objetivo fuese aprender" (p. 12).

Por lo expuesto se reorienta el papel de la evaluación que no descalifique más bien que motive y por ello, evaluación para recoger información, detectar causas de las fallas y brindar una oportunidad de corregir esas fallas. Para incrementar la confianza, que muchas veces se vincula al pesimismo y a la desesperanza aprendida.

Personalizar la evaluación, para la retroalimentación y brindar la información en tal o cual proceso erróneo.

Ello está fundamentado en tres principios psicológicos centrados en el estudiante.(McCombs y Vakili, en Díaz 2005):

Principio 7. Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje. Los estados emocionales, las creencias, los intereses, las metas y los hábitos de pensamiento influyen en la motivación por aprender.

Principio 8. Motivación intrínseca por aprender. El aprendizaje se estimula con tareas novedosas y desafíos abordables, relevantes a los intereses personales y que permiten el control y las elecciones propias.

Principio 9. Efectos de la motivación sobre el esfuerzo. La adquisición de habilidades y aprendizaje complejo requiere esfuerzo y práctica guiada; la disposición del aprendiz para esforzarse sin coacción debe ser parte de la motivación por aprender.

Orientar para la comprobación, pues nada más que este proceso de metacognición, de ir más allá del propio conocimiento, por ello al recordar los pasos que se dan en el propio desarrollo de la tarea. Es importante direccionar las comprobaciones para fomentar el autonomía a través de conseguir el camino de la recapitulación paciente de cada dificultad.

Dimensiones de la autopercepción de la motivación

De acuerdo al cuestionario AMOP-A de Tapia (1992) citado en Ramírez (2016, p.10), la motivación presenta cuatro dimensiones: Optimismo motivacional y de orientación al proceso, tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado, rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción, y rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.

Dimensión 1: Optimismo motivacional y de orientación al proceso.

Según Tapia (1992) citado por Ramírez (2016, 15), esta escala pretende medir las expectativas de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos y a la disposición a esforzarse por ello, disposición que hace que los docentes se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad.

El optimismo motivacional y orientación al proceso del aprendizaje, el profesor tiene que proporcionar una perspectiva metodológica: que es el acompañamiento.

Dimensión 2: Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado.

Para Tapia (1992) citado por Ramírez (2016, p.16), en esta escala se mide el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el docente cree incapaz de controlar y compensar. Mientras más elevado sea el punteo en esta escala, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación, la competición, la comparación normativa y la amenaza, por lo tanto menos se valoran el elogio y el trabajo en grupo, lo que induce a que los estudiantes se orienten al resultado.

Dimensión 3: Rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción.

Tapia (1992) citado en Ramírez (2016, 19), señaló que esta escala no evalúa expectativas, pero si la aceptación de formas de trabajo que tiene relación con las expectativas. Esta escala denota actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.

Dimensión 4: Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas.

Tapia (1992) citado en Ramírez (2016, p.19), manifestó que esta escala evalúa también la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia, pero al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende sólo de la educadora.

Dimensión 5: Preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión.

Existen otros factores externos que afectan esta dimensión, como lo sostiene Ashton (1985).

El número de alumnos por clase, la posibilidad de elegir los objetivos de aprendizaje a trabajar y la forma de actuación, el apoyo recibido a diversos niveles (padres, compañeros, directores, inspectores, etc.), las posibilidades de decisión a distintos niveles de la organización escolar, la valoración social de la profesión, valoración que transmite las creencias sociales sobre la utilidad y eficacia del profesorado. (p. 6).

Por lo tanto, los docentes con el trato igualitario a todo estudiante pondrán por sobre todo su compromiso para con todos y todas, trabajar por igual. Los estudiantes especiales también tienen que aprender a aprender.

1.3. Justificación

Justificación Teórica

La investigación se justifica teóricamente porque tuvo como bases teóricas en autores que han planteado la definición de la variable y dimensiones en autores; en relación a la motivación docente desde el punto de vista del psicólogo Abraham Maslow, las necesidades de los individuos pueden agruparse en una pirámide de jerarquías, de esta manera, una vez que las personas logran satisfacer las necesidades más urgentes, entonces la siguiente necesidad más urgente se vuelve el principal impulso motivador. Asimismo Herzberg basa su teoría en el trabajo externo y en el trabajo del individuo (enfoque orientado hacia el exterior) y tiene dos factores. Según Herzberg la motivación de las personas dependen de dos factores: higiénicos y los motivacionales son dos elementos importantes para un buen desempeño docente.

Justificación práctica

La presente investigación benefició a la institución educativa N° 3040 “Veinte de Abril” de la UGEL 02, porque el resultado ayudó a dicha institución al mejorar sus actividades de autoformación, propuestas en la formulación de sugerencias positivas, acordes a las necesidades de los docentes de educación primaria, que al conocer sus características, trabajarán en forma colegiada en su pronta mejoría con respecto a la motivación, donde el docente alcance cubrir sus necesidades y

deseos de auto motivarse. Así poder brindar a sus estudiantes un aprendizaje significativo.

Justificación metodológica

Se justifica el trabajo en la parte metodológica ya se utilizó un instrumento estandarizado de Tapia (2007) sobre cuestionario de actitudes motivacionales del profesorado AMOP-A, el cual se contextualizó de acuerdo a la realidad de los docentes de la institución educativa N° 3040 realizando la validez y confiabilidad de dicho instrumento. La investigación se realizó teniendo en cuenta los pasos del método científico (a) se seleccionó el tema a investigar, (b) se elaboró el perfil preliminar de investigación, (c) se selección el instrumento a utilizar, (d) Se realizó la investigación bibliográfica en Google Académico y bibliotecas en línea de la Universidad César Vallejo , sobre trabajos relacionados con la investigación, (e) Se elaboró el método y se identificaron los sujetos a estudiar, (f) Se realizó la recolección de datos; esta se realizó través de un cuestionario, (g) Posterior se interpretaron los datos recolectados, (h) Se realizó la discusión de los resultados obtenidos con la teoría e investigaciones previas, (i) se elaboraron las conclusiones y recomendaciones, (j) Se elaboró el informe final de investigación.

1.4. Problema

El papel del docente es clave en el proceso educativo, y determinadas características de este, van a hacer que pueda sacar lo mejor de sus estudiantes. Las razones por las que elige esta carrera y también una alta motivación mantenida en su desempeño profesional, contribuyen sin duda a la mejora de la calidad de los sistemas educativos. Como muestra, los resultados de Finlandia que, en palabras de Pablo Zoido (analista de la OCDE para el Programa de Evaluación internacional de Estudiantes –PISA), son fruto de muchos años de apostar muy fuerte por la docencia, por la calidad, por atraer a los mejores a la enseñanza, darles formación continua y por convertirlos en el centro de la política educativa . El apoyo a una profesión docente de calidad, en la que los profesores se sientan valorados y motivados para conseguir el mejor resultado de los estudiantes es clave para la mejora docente.

La motivación es un factor relevante en la actuación de la persona y en la carrera docente, en el Perú hace buen tiempo, pone al profesor como protagonista de la eficacia educativa. Rol central de una política educativa precisado en el Proyecto Educativo Nacional, que precisa las diferentes dimensiones que comparte esta carrera con otras en cuanto a expectativas y demandas. El ejercicio de la profesión docente exige una actuación reflexiva sobre su competencia en la tarea pedagógica, de acuerdo a la realidad general del país y de acuerdo a cada contexto. Los destinatarios de la labor docente diaria así lo exigen, puesto que el docente se relaciona con los estudiantes y sus pares en una serie de interacciones que median el aprendizaje y su organización. Todo ello está regido innegablemente por la motivación del propio maestro.

Es más imprescindible la motivación del docente que la del alumno. Porque el docente es un generador de emociones y dinámicas. Un docente motivado es una pieza fundamental en las reglas de la enseñanza. «Un docente sonriente puede crear alumnos sonrientes. Un docente apasionado tiene más probabilidad de crear alumnos apasionados. Y todo lo contrario: Imaginemos a un docente aburrido o que no le guste lo que hace. Dudo mucho que despierte algo útil en sus tutelados. Sáenz (2016).

La educación pública es en gran medida responsable de dirigir grandes cambios en el Perú, en esta época de globalización en el presente tiempo de la era de la gestión del conocimiento, por lo que hay necesidad de contar con los docentes que desearios de ser partícipes de una transformación en las mentes y personas de sus estudiantes. Puesto que el maestro este a cargo de la dirección de los aprendizajes, quien debe evidenciar consciencia de lo que se espera en su desempeño y por ende la tarea de cambiar vidas a su cargo y evidenciar resultados favorables y un perfil idóneo para lograr una educación de calidad.

De acuerdo con Sáenz (2016) Un profesor motivado aumenta la probabilidad de un aula feliz. Ahora pongamos el ejemplo contrario: Un profesor sin motivación convertirá su aula en un espacio poco feliz. «La excusa típica que ponemos los docentes es el sueldo, los directivos, las mejores condiciones... Y

eso no es así: Debemos de convencernos de que tenemos una profesión maravillosa y pocas profesiones tienen un impacto social como la nuestra»

La realidad indica que el conocimiento de las características de la motivación de los maestros de la I.E. N° 3040 “Veinte de Abril” de la UGEL 02, ubicado en el distrito de los Olivos, que pertenece a la red 2 mediante la autopercepción de la misma frente a la labor diaria en el aula. Por todo lo expuesto, se ve la necesidad de describir el nivel de las diferentes actitudes motivacionales de la labor docente frente a la delicada responsabilidad que ellos asumen.

La motivación puede influir en qué, cuándo y cómo se aprende y tiene una relación recíproca con el aprendizaje y el rendimiento. Así como la motivación influye sobre estos resultados, lo que la persona hace cuando está motivada influye, a su vez, sobre la motivación. Pintrich y Schunk (1996).

Según Sáenz (2016) manifestó que a los docentes hay que hacerles ver la necesidad de aplicar herramientas de automotivación, de convencerlos de la labor tan importante que tienen, sea cual sea la fase educativa en la que estén implicados. Su trabajo va a hacer que su vida sea mejor y va a hacer mejor la vida de las personas que están bajo su tutela. No hay otro truco que la automotivación.

La presente investigación pretende medir el nivel de la motivación docente en las dimensiones precisadas, para lograr cambiar actitudes, contribuir en la eficacia de la delicada labor que realiza y pueda desarrollar innovaciones metodológicas, trabajar en proyectos y alcanzar un buen desempeño dentro del magisterio nacional.

Problema de investigación general

¿Cuál es el nivel de autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?

Problema de investigación 1

¿Cuál es el nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?

Problema de la investigación 2

¿Cuál es el nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?

Problema de la investigación 3

¿Cuál es el nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?

Problema de la investigación 4

¿Cuál es el nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?

Problema de la investigación 5

¿Cuál es el nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?

1.5. Objetivo**Objetivo general**

Conocer el nivel de autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.

Objetivo de la investigación 1

Identificar el nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.

Objetivo de la investigación 2

Conocer el nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.

Objetivo de la investigación 3

Identificar el nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.

Objetivo de la investigación 4

Conocer el nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.

Objetivo de la investigación 5

Conocer el nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.

II. Marco metodológico

2.1. Variable

Definición de la variable

Variable X: Autopercepción de la motivación docente.

Núñez en López y De Lameda (2008) hace referencia al carácter cognoscitivo del autoconcepto como una estructura cognitiva, que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás (p.252).

Sebastián (2012) “La percepción y la valoración de las personas sobre sí mismas condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento profesional”(p.24).

McClelland citado por Pérez (2015) reconoció a la motivación como un conjunto de fuerzas energéticas que se originan tanto dentro como más allá de ser un individuo, para iniciar una conducta relacionada con el trabajo y para determinar su forma, dirección intensidad y rendimiento (p.46).

2.2. Operacionalización de variable.

Conjunto de procedimientos estratégicos para medir la variable autopercepción de la motivación docente en cinco dimensiones de acuerdo a Tapia (2007) siendo las siguientes : (a) optimismo motivacional y de orientación al proceso, (b) tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado, (c) rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción, (d) rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar, (e) preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión , con sus correspondientes ítems, medidos con una escala ordinal, así como sus niveles y rangos establecidos.

Tabla 1.

Operacionalización de la variable autopercepción de la motivación docente

Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición	Niveles y Rangos
Optimismo motivacional y de orientación al proceso.	Motiva durante toda la clase con eficacia. Prioriza los procesos de aprendizaje eficientemente. Propicia la autonomía mediante la participación.	4;9;10;20; 27;29;30;3 1;37,38;39 ;42 ;47,53 y 54	Escala Ordinal Totalmente en desacuerdo	Muy bajo =0-34 Bajo=35-41 Medio=42-47 Medio alto=48-54 Alto=55 a más
Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado	Mantiene ansiedad en obtener el resultado. Atribuye la desmotivación a factores externos. Prioriza la excesiva competencia en afán de control.	1;2;3;6;7;1 6;17;18;19 ;23;24;25; 41;42;44;4 5;46 y 51	Bastante en desacuerdo Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Muy bajo =0-11 Bajo=12-18 Medio=19-26 Medio alto=27-35 Alto=36 a más
Rechazo al trabajo en grupo y la libertad de opción.	Desestima el trabajo en grupos. Muestra frecuentemente el trabajo individualista. Rechaza la participación democrática.	3;5;8;13;1 4;21;22;2 32;41 y 50	Bastante de acuerdo Totalmente de acuerdo	Muy bajo =0-5 Bajo=6-11 Medio=12-18 Medio alto=19-25 Alto=26 a más
Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar.	Utiliza estrategias de participación y organización rotativa. Propicia una relación de respeto y tolerancia.	6;10;15;24 ;26;28;33; 35;40 y 52		Muy bajo =0-18 Bajo=19-23 Medio=24-27 Medio alto=28-32 Alto=33 a más
Preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión	Emplea la disciplina de control excesivo. Con alumnos inclusivos Evita utilizar estrategias que desarrollan la comprensión en los niños inclusivos	55;56;58,6 2;63;64;66 ;68 y 69 57;60;61;6 5;66;67;68 y 70		Muy bajo =0-3 Bajo=4-7 Medio=8-11 Medio alto=12-16 Alto=17 a más

2.3. Metodología

El presente estudio estuvo basado al enfoque cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) manifestó que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

El método empleado en este estudio fue hipotético deductivo y un enfoque cuantitativo cuando se recogieron y procesaron los datos de la investigación.

“El método hipotético deductivo parte de una hipótesis plausible como consecuencias de sus inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios y leyes más generales” Sánchez y Reyes (2015, p. 59).

2.4. Tipo de estudio

La presente investigación fue de tipo básico o sustantiva, y de naturaleza descriptiva.

Es básica porque “persigue propósitos teóricos en el sentido de aumentar el acervo de conocimientos de una determinada teoría (Ander- Egg, 1987, p.68, en Cazau, 2006, p. 17)

La presente investigación fue sustantiva, pues según Sánchez y Reyes (2015) manifestaron que es “aquella que trata de responder a los problemas sustanciales, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica” (p. 45).

Los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” Hernández, et al. (2010, p. 80).

2.5. Diseño

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental: Corte transversal, ya que no se manipulará ni se someterá a prueba las variables de estudio.

Es no experimental “la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables” Hernández, et al. (2010, p. 149).

Es transversal ya que su propósito es “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” Hernández, et al. (2010, p. 151).

El diagrama representativo de este diseño es el siguiente:



Figura 1. Diagrama del diseño descriptivo

Donde:

M: Muestra

O: Observación relevantes o de interés sobre la variable

2.6. Población y muestreo

Según Hernández, *et al.* (2014), “una población es el conjunto de todos casos que concuerdan con una serie de especificaciones”(p.174).

La población de estudio estuvo constituida por 16 profesores de la Institución Educativa N° 3040 “Veinte de Abril” del distrito de Los Olivos.

Tabla 2.

Distribución de la población de estudio

Población	Cantidad
Femenino	10
Masculino	6
Total	16

Muestreo

El presente estudio, contempla el muestreo no probabilístico intencional por conveniencia o accesible, por elegir a los docentes del nivel primario de la institución educativa N° 3040. Hernández, et al. (2014, p. 172).

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica utilizada fue la encuesta que consistió en recopilar la información en la muestra de estudio.

García (2010) afirmó que la encuesta es “una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con intención de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población” (p. 2).

El instrumento utilizado fue el cuestionario documento escrito de preguntas relacionadas con los objetivos del estudio, pueden ser de diferente tipo. El presente estudio se utilizó con alternativa múltiple de Autopercepción de actitudes motivacionales del profesorado, AMOP-A del autor Tapia (2007)

Instrumento de recolección de datos

Cuestionario de Autopercepción de la motivación docente

Ficha Técnica

Nombre: Cuestionario de Autopercepción de la motivación docente

Autor: Jesús Alonso Tapia

Año: 2007

Objetivo: Evaluar la Autopercepción de la motivación docente

Administración: Individual y/o colectiva.

Tiempo de duración: 30 minutos aproximadamente.

Contenido: Se utilizó un cuestionario de escala ordinal con un total de cinco dimensiones.

El cuestionario está dividido en cinco escalas, de las cuales se detallan cuatro a continuación.

Escala de optimismo motivacional y de orientación al proceso: dicha escala pretende medir las expectativas de autoeficacia y el optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos y a la disposición a esforzarse por ello, disposición que hace que los docentes se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad.

Escala de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado: en esta escala se mide el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el docente cree incapaz de controlar y compensar. Mientras más elevado sea el puntaje en esta escala, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación, la competición, la comparación normativa y la amenaza, por lo tanto menos se valoran el elogio y el trabajo en grupo, lo que induce a que las alumnas se orienten al resultado.

Escala de rechazo del trabajo en grupo y libertad de opción: esta escala no evalúa expectativas, pero sí la aceptación de formas de trabajo que tiene relación con las expectativas. Esta escala denota actitud de rechazo al trabajo en grupo y de preferencia por el trabajo individual, de valoración positiva de la competición, de tendencia a controlar las decisiones y a no dar posibilidad de elegir, a ser exigente en relación con el resultado y a valorar positivamente la amenaza como medio motivador.

Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar, aunque con pocas esperanzas: Esta escala evalúa también la aceptación de formas de trabajo relacionadas positivamente con el sentido de autoeficacia,

pero al mismo tiempo se reconoce que es muy difícil conseguirlo porque no depende sólo de la educadora.

Dicho cuestionario está compuesto por 70 ítems, las respuestas expresan el grado de acuerdo con el contenido, siendo estas:

0 = totalmente en desacuerdo

1 = bastante en desacuerdo

2 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo

3 = bastante de acuerdo

4 = totalmente de acuerdo

Validez

El presente trabajo empleó la técnica de validación denominada juicio de expertos (crítica de jueces), a través de 3 profesionales expertos en el área de educación y docencia universitaria con el grado académico de maestros y doctores. El proceso de validación dio como resultado, los calificativos de:

La validez es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir, en el presente estudio se realizó la validez de contenido grado en un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide ya se que contextualizo a la realidad de la institución educativa. Hernández, et al. (2014, p. 201)

Tabla 3.

Validez de contenido del instrumento de autopercepción de la motivación docente por juicio de expertos

Apellidos y Nombres	Valoración
Juez 1 Dr. Juan Méndez Vergaray	Existe suficiencia
Juez 2 Dra. Shirley Simbron Espejo	Existe suficiencia
Juez 3 Dra. Miluska Vega Guevara	Existe suficiencia

Confiabilidad

La confiabilidad del presente trabajo de investigación se realizó mediante prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del cuestionario. Siendo “la confiabilidad el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes”. (Hernández, et al. 2014, p.200),

Para establecer la confiabilidad del instrumento se aplicó una prueba piloto a una muestra de 15 docentes del nivel primaria de otra institución educativa, cuyas características fueron similares a la población examinada. Obtenido los puntajes totales se calcula el coeficiente Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad Inter-Elementos del respectivo cuestionario.

Tabla 4.

Confiabilidad de autopercepción

Alfa de Cronbach	N de elementos
,904	14

El resultado nos indica que el instrumento de la variable autopercepción de la motivación docente es altamente confiable con una puntuación de 0, puntos.

2.8. Método de análisis de datos

Para el análisis y presentación de los resultados de la presente investigación, se utilizó estadística descriptiva, en la cual se analizó la conducta humana; así mismo se realizaron tablas, frecuencias y figuras para ser analizados e interpretados en porcentajes para cada pregunta del cuestionario. Para esto se utilizó el programa de Excel.

2.9. Aspectos éticos

De acuerdo a las características de la investigación se consideró los aspectos éticos que son fundamentales ya que se trabajaron con docentes, por lo tanto el sometimiento a la investigación contó con la autorización correspondiente de parte de la dirección de la institución educativa. por lo que se aplicó el consentimiento informado accediendo a participar en el estudio.

Asimismo, se mantiene la particularidad y el anonimato así como el respeto hacia el evaluado en todo momento y resguardando los instrumentos respecto a las respuestas minuciosamente, sin juzgar que fueron las más acertadas para el participante.

III. Resultados

3.1. Resultados descriptivos

Después del trabajo de campo, en cuanto a la detección del nivel de auto percepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017, se arriban a presentar los resultados de manera conjunta y por dimensiones. Que a continuación se detalla.

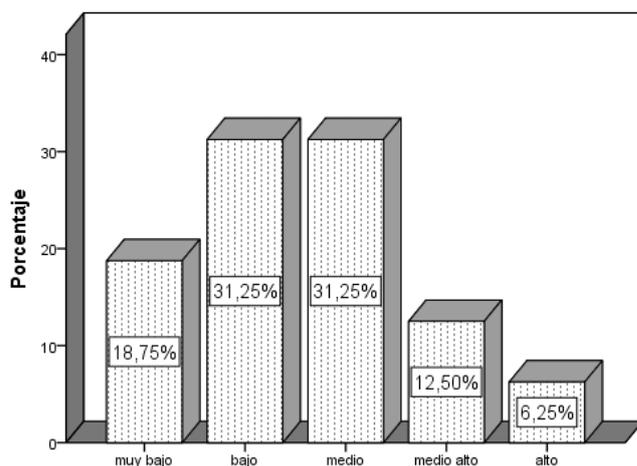
Resultado específico 1

El optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

Tabla 5.

Nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	3	18,8	18,8	18,8
	bajo	5	31,3	31,3	50,0
	medio	5	31,3	31,3	81,3
	medio alto	2	12,5	12,5	93,8
	alto	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	



Optimismo motivacional y de orientación al proceso

Figura 2. Nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017

De los resultados que se muestran en la tabla y figura respecto al nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, de los cuales se tiene que el 18.75% de los encuestados presentan muy bajo optimismo motivacional y orientación al proceso, mientras que el 31.25% presentan bajo nivel de optimismo motivacional, mientras que el

12.5% presenta alto nivel y el 6.25% de los estudiantes presentan alto nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017

De lo expuesto podemos manifestar que el nivel predominante de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, es bajo y medio.

Resultado específicos 2

Nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

Tabla 6.

Nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	1	6,3	6,3	6,3
	Bajo	1	6,3	6,3	12,5
	Medio	7	43,8	43,8	56,3
	medio alto	4	25,0	25,0	81,3
	Alto	3	18,8	18,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

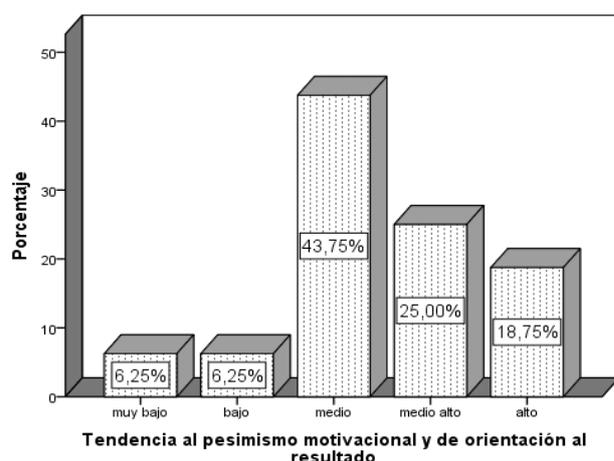


Figura 3. Nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

Asimismo en cuanto a los resultados que se muestran en la tabla y figura respecto al nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, se tiene que el

6.25% de los docentes presenta muy bajo nivel en la tendencia al pesimismo motivacional y de orientación, mientras que el 43.75% presentan nivel medio y el 18.75% de los encuestados presentan alto nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

De lo expuesto podemos manifestar que el nivel predominante de la tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es medio.

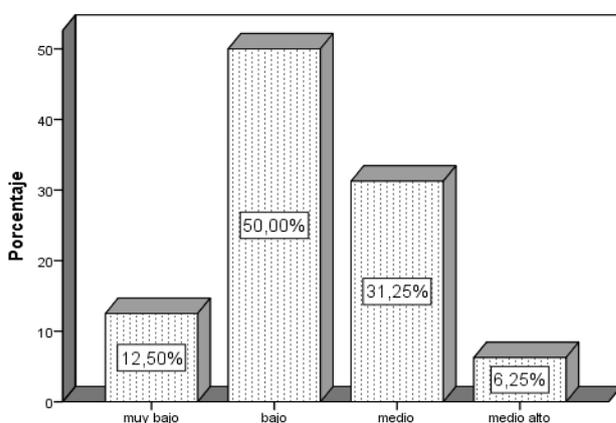
Resultados específicos 3

Nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

Tabla 7.

Nivel de percepción de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	2	12,5	12,5	12,5
	Bajo	8	50,0	50,0	62,5
	Medio	5	31,3	31,3	93,8
	medio alto	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	



Rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.

Figura 4. Nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

Por su parte en cuanto a los resultados que se muestran en la tabla y figura respecto al nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, se tiene que el 12.5% de los

estudiantes presenta muy bajo nivel. Asimismo el nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es predominantemente baja con un 50%, mientras que el 31.25% presentan nivel medio y el 6.25% de los encuestados presentan medio alto nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

De lo expuesto podemos manifestar que el nivel predominante de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo.

Resultados específicos 4

Nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040

Tabla 8.

Nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	4	25,0	25,0	25,0
	Bajo	7	43,8	43,8	68,8
	Medio	5	31,3	31,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

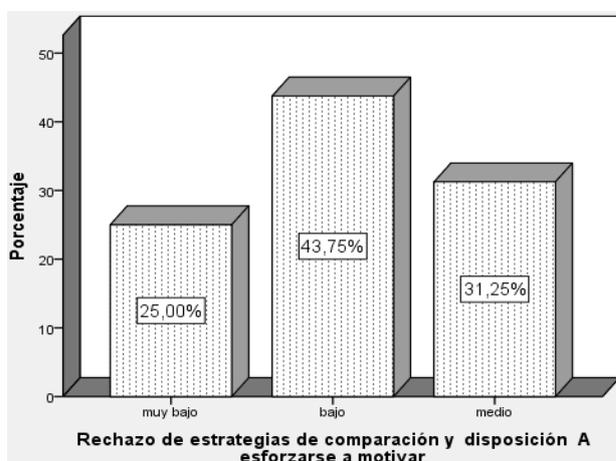


Figura 5. Nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040

Asimismo en cuanto a los resultados que se muestran en la tabla y figura respecto rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a

motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040, se tiene que el 25% de los estudiantes presenta muy bajo nivel en rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución, mientras que el 43.75% presentan nivel bajo y el 31.25% de los encuestados presentan medio nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040

De lo expuesto podemos manifestar que el nivel rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo.

Resultados específicos 5

Nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

Tabla 9.

Nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy bajo	3	18,8	18,8	18,8
	Bajo	6	37,5	37,5	56,3
	Medio	5	31,3	31,3	87,5
	medio alto	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

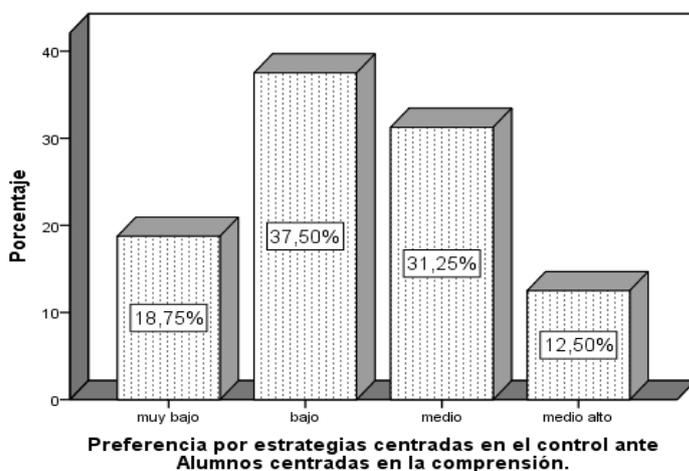


Figura 6. Nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040

Finalmente se muestran los resultados en la tabla y figura respecto a la preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, se tiene que el 18.75% de los estudiantes presenta muy bajo nivel en preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores, mientras que el 31.25% presentan nivel medio y el 12.50% de los encuestados presentan medio alto nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040.

De lo expuesto podemos manifestar que el nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo.

IV. Discusión

De los resultados que se muestran en la tabla y figura respecto al nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, de los cuales se tiene que el 18.75% de los encuestados presentan muy bajo optimismo motivacional y orientación al proceso, mientras que el 31.25% presentan bajo nivel de optimismo motivacional, mientras que el 12.5% presenta medio alto nivel y el 6.25% de los docentes presentan alto nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017. Al respecto López (2015) en su investigación concluyó, que existe un alto índice de desmotivación por parte de los docentes que laboran en la institución, lo que conlleva en ocasiones a la inconformidad y apatía, afectando directamente en el desempeño del personal. Las causas que influyen en la motivación de los docentes de la institución mencionada son: La carencia de condiciones para satisfacer las necesidades fisiológicas y de salud, otra causa corresponde al salario percibido, los encuestados expresaron que si el sueldo percibido fuera más elevado, influiría de manera positiva en su motivación hacia el trabajo.

Asimismo, en cuanto a los resultados que se muestran respecto al nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, se tiene que el 6.25% de los docentes presenta muy bajo nivel en la tendencia al pesimismo motivacional y de orientación, mientras que el 43.75% presentan nivel medio y el 18.75% de los encuestados presentan alto nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040. Es muy importante el aporte de Gallardo (2017) en su tesis, concluyó que los factores motivacionales e higiénicos sí ejercen influencia sobre el desempeño docente, reconociendo que los factores motivacionales son más significativos en el desempeño docente en un 51,2%, pero no implica que se prescindan de los factores higiénicos. Además se identificó que los todos los docentes estudiados presentan un puntaje aprobatorio de por lo menos 3.0 en su evaluación de desempeño docente.

Por lo tanto, en cuanto a los resultados que se muestran que existe nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la

Institución Educativa N° 3040, se tiene que el 12.5% de los estudiantes presenta muy bajo nivel en rechazo del trabajo en grupo y la libertad, mientras que el 31.25% presentan nivel medio y el 6.25% de los encuestados presentan medio alto nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 . Los resultados de Mejía (2014) en su tesis, concluyó que los factores motivacionales presentes en los docentes están muy relacionados con la motivación externa, ya que existe en ellos la tendencia a manejar sus mecanismos de motivación desde el medio ambiente, lo que hace que los programas que se generen, para el incremento de la motivación deben centrarse mucho en el proceso intrínseco de crecimiento y desarrollo del ser humano; ya que siempre habrán condiciones externas que pueden tornarse frustrantes, pero si el mecanismo de motivación del docente está centrado en la autorrealización, en el desarrollo personal y en su propio crecimiento, éstos eventos que se podrían percibir como adversos en determinado momento, no generarían el mismo impacto en la motivación del docente. Los niveles de motivación hallados en general en la población muestran que estarían dentro del rango promedio 15, 6%, pero vulnerables a la frustración en aquellos puntajes en donde se esperaría un nivel un poco más elevado.

En cuanto a los resultados que se muestran en la tabla y figura respecto rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040, se tiene que el 25% de los estudiantes presenta muy bajo nivel en rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución, mientras que el 43.75% presentan nivel medio y el 31.25% de los encuestados presentan medio nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040. Al respecto Vargas (2015) en su tesis concluyó que la mayoría de los docentes presentan una alta percepción de la gestión innovadora y presentan una motivación alta de 58,3%, que la motivación es un aspecto muy importante en el docente para la formación de los estudiantes como ejemplo a seguir y esa motivación debe contagiar a sus estudiantes. Por otro lado Quispe (2013) en su tesis concluyó que el 21% de los docentes se ubican en un nivel “Deficiente” de motivación laboral; el

55 % en un nivel “regular” y el 24 % presentan un buen nivel de motivación laboral.

Por otro lado se muestran los resultados en la tabla y figura respecto a la preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, se tiene que el 18.75% de los estudiantes presenta muy bajo nivel en preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores, mientras que el 31.25% presentan nivel medio y el 12.50% de los encuestados presentan medio alto nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040. Al respecto Roo (2013) en su investigación concluyó que los docentes presentan un nivel motivacional medio de 34,5%, a causa de la falta de una comunicación efectiva, falta de estímulos y recompensas, poca estimulación laboral, poca capacitación y actualización de conocimientos; esto ratifica de manera categórica que el gerente educativo descuida y no toma en cuenta totalmente los niveles y dimensiones motivacionales; así como también los factores actitudinales del desempeño laboral que estimulan al docente dentro de su puesto de trabajo y propósitos personales.

Finalmente la motivación docente es un factor importante para el desarrollo de emociones y dinámicas ya que el docente es generador de nuevos cambios de conductas para sus estudiantes siendo propulsor de motivación en los procesos de aprendizaje logrando aprendizajes significativos en sus discentes.

V. Conclusiones

- Primera:** El nivel predominante de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, es bajo y medio representando al 31.25%.
- Segunda:** El nivel predominante de la tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es medio con la representación del 43.75%.
- Tercera:** El nivel predominante de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo.
- Cuarta:** El nivel predominante rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo con un 50% de representatividad.
- Quinta:** El nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante estudiantes especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040 es bajo con un 43.75% de representación.

VI. Recomendaciones

- Primera:** El director de la institución educativa N° 3040 debe realizar talleres en el manejo de herramientas de desarrollo emocional.
- Segunda:** La coordinación del nivel primaria debe realizar charlas sobre la aplicación de herramientas de automotivación, de convencerlos de la labor tan importante que tienen los docentes.
- Tercera:** Fomentar el trabajo en grupo de los docentes del nivel primaria como una estrategia de motivación, donde se valore el aporte de cada uno de los integrantes.
- Cuarta:** El director y los coordinadores no deben realizar comparaciones entre los docentes, sino valorar en todo momento el trabajo que realizan motivándolos a que cada día sean mejor para lo cual deben esforzarse.
- Quinta:** Realizar estrategias de motivación, tratando de motivarse unos a otros de los docentes, eso debe propiciar los coordinadores de cada nivel.
- Sexta:** Poner a disposición los alcances de la presente investigación a la institución para marcar una ruta emocional, más acorde con el enfoque de logro de competencias.
- Séptima:** El conocimiento del bajo nivel de optimismo motivacional en el docente permite impulsar talleres de fortalecimiento en este aspecto.
- Octava:** Al reconocer un índice del rechazo de las estrategias de trabajo en grupo y la libertad de opción, permitirá promover un trabajo conjunto y colegiado de docentes, para el alcance de las metas institucionales.
- Novena:** La presente investigación da las pautas para el fortalecimiento del liderazgo colaborativo y así superar el logro de las metas de gestión

VII. Referencias

- Aamodt, M. (2010). *Psicología industrial / organizacional un enfoque aplicado*. México: Cengage Learning.
- Achtziger, A., Gollwitzer, P., y Sheeran, P. (2008). Implementation intentions and shielding goal striving from unwanted thoughts and feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (3), 381-393.
- Adams, J. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 422-436.
- Amaru, A. (2009). *Fundamentos de Administración. Teoría general y proceso administrativo*. México: Pearson Educación. Recuperado en: https://issuu.com/manualesdossier/docs/fundamentos_de_administraci__
- Ashton, P. (1985). Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy. *Ames y Ames*, pp. 141-167.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 248-287.
- Bernal, M., Flórez, E., y Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aranzazu, Caldas) adscrita al Programa Ondas de Ccolciencias*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Caldas. Colombia).
- Boekaerts, M. (2001). Contest sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. En Volet y Jarvela (Eds). *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon Press, pp. 17-31.
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2), pp. 1-8.
- Campion, M., y Lord, R. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30 (2), 265-287.

- Castillo, R. (2015). *El estilo de liderazgo autocrático del gerente y la motivación laboral en la institución educativa de acción conjunta "santísimo sacramento" del distrito de La Esperanza, provincia de Trujillo, la libertad – 2015*. (Tesis de maestría). Perú: Universidad de Trujillo. Recuperado de: <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/2983/TESIS%20MAESTRIA%20ROXANA%20MILAGROS%20CASTILLO%20SEVILLA.pdf?sequence=1>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Tercera edición. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <http://alcazaba.unex.es/asg/400758/MATERIALES/INTRODUCCI%C3%93N%20A%20LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20EN%20CC.SS..pdf>
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos*. Novena edición. México: McGrawHill.
- Danolo, D., Chiecher, A., y Rinaudo, M. (2004). Estudiantes en entornos tradicionales y a distancia. Perfiles motivacionales y percepciones del contexto. *Revista de Educación a Distancia*, 10, 2-14.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ra.ed. Santa Fe, México: McGRAW-HILL / Interamericana editores.
- Feldman, R. (2006). *Psicología*. 11ava ed. México: McGRAW-HILL.
- Gagné, M., y Deci, E. (2014). The history of self-determination theory in psychology and management. En M. Gagné (Ed.), *The oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 1-9). Oxford: Oxford University Press.
- García, Z. (2015). *Seguridad e higiene industrial y motivación*. (Tesis). Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/43/Garcia-Zaira.pdf>

- Gallardo, K. (2017). *Motivación y desempeño laboral del personal docente de un colegio de educación secundaria*. (Tesis maestría, Universidad Nacional Agraria de la Molina de Lima, Perú) Recuperado de: <http://repositorio.lamolina.edu.pe/handle/UNALM/2805>
- George, J., y Brief, A. (1996). Motivational agendas in the workplace: The effects of feelings on focus of attention and work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 18, 75-109.
- Griffin, R., y Moorhead, G. (2011). *Comportamiento Organizacional*. Monterrey: Cengage Learning.
- Hellriegel, D., Jackson, S., y Slocum, J. (2011). *Administración, un enfoque basado en competencias*. Onceava edición. México: CENGAGE Learning.
- Hellriegel, D., y Slocum, J. (2009). *Comportamiento organizacional*. 10ª edición. México: Thomson Learning Editores.
- Herzberg, F. (2003). Una vez más, cómo motiva a sus empleados? *Harvard Business Review, Edición América Latina*, 81 (1), 67-76.
- Jürgens, K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile*. (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, España).
- Katariina, S., Pertti, M., y Jukka, V. (2012). Promoting career preparedness and intrinsic work-goal motivation: RCT intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (2), 67-75.
- Koontz, H., Weihrich, H., y Cannice, M. (2013). *Administración. Una perspectiva global y empresarial*. 14ª edición. México: McGrawHill.
- Locke, E. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.

- Locke, E., y Latham, G. (2013). Goal Setting Theory, 1990. En E. A. Locke, & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 3-15). New York, NY: Routledge.
- López, A. (2017). *Motivación Laboral de los docentes de la I.E. Dos de Mayo de Villa Paccha - Distrito de Chulucanas*. (Tesis maestría, Universidad de Piura. Piura, Perú).
- López, D. (2015). *Motivación como factor influyente en el desempeño laboral de los docentes de la Unidad Educativa Carabobo*. (Tesis de maestría, Universidad de Carabobo, Carabobo, Venezuela).
- López, G. y De Lameda, B. (2008). Análisis de los constructos teóricos: vida cotidiana, familia, autopercepción y motivación. *Revista de Educación Laurus*, 14 (26), 243-261. Recuperada en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491012.pdf>
- López, H., Vélez, M., y Franco, J. (2017). Percepciones acerca de la motivación docente en personal directivo de instituciones de educación secundaria en la zona metropolitana de Medellín, 2015. *Revista Electrónica Educare*, 21 (2), pp. 1-23. Recuperada en <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v21n2/1409-4258-ree-21-02-00107.pdf>
- Martínez, S. (2011). Motivar al docente del siglo XXI. *Revista extremeña sobre Formación y Educación Paidex*. Disponible en <http://revista.academiamestre.es/2011/08/motivar-al-docente-del-siglo-xxi/>
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. 3ra edición. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McClelland, D (1961). *The achieving Society*. New York. USA: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Mccombs, B., y Vakili, D. (2005). A learner-centered Framework for elearning. *Teachers collage record*, 107, 1582-1600.

- McGregor, D. (2007). *El lado humano de las empresas. Aplique la Teoría "Y" para lograr un manejo eficiente de su equipo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- McGregor, D. (1971). *El aspecto humano de las empresas*. México: McGraw-Hill.
- Mejía, L. (2014). *Factores motivacionales presentes en docentes de una institución educativa pública del sector norte de la dorada, y su relación con el clima laboral*. (Tesis maestría, Universidad de Manizales. Caldas, Colombia)
- Meyer, D., y Turner, J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.
- Nortes, R., y Nortes, A. (2017). Ansiedad, motivación y confianza hacia las Matemáticas en futuros maestros de primaria. *Revista de Didáctica de las Matemáticas Números*, 95, 77-92.
- Palmero, F., Fernández, E., Martínez, F., y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Palmero, F. y Martínez, F. (2008). *Motivación y la emoción*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- Pérez, N. (2015) *Motivación Laboral: Factores más relevantes*.(Tesis maestría, Universidad de Oviedo. Oviedo, España). Recuperado en: http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32816/6/TFM_NereaPerezGuardado.pdf
- Perilla, L. (1998). David McClelland (1917 – 1998). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (3).

- Pinder, C. (2008). *Work Motivation in Organizational Behavior*. 2da Edición. New York: Editorial Psychology Press.
- Pons, R., y Serrano, J. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), pp 1-27. Recuperada en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext
- Pintrich, P., y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Pintrich, P. y Schunck, D. (1996). *Motivation in education. Theory, research and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Quispe, M. (2013). *Relación entre los niveles de motivación laboral y la calidad del desempeño de los docentes de las instituciones educativas de la provincia de Cañete, año 2012*. (Tesis maestría, Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú).
- Ramírez, M. (2016). *Expectativas y actitudes motivacionales de las maestras frente a un grupo de alumnas con bajo rendimiento académico de un colegio privado de la ciudad de Guatemala*. (Tesis. Universidad Rafael Landívar. Guatemala, Guatemala)
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Robbins, S., y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. 13va edición. México: Prentice Hall. Pearson.
- Roo, A. (2013). *Influencia del gerente educativo en la motivación y el desempeño laboral del personal docente*. (Tesis de maestría. Universidad del Zulia. Venezuela)
- Ruiz, E., Gago, M, García, C., y López, S. (2013). *Recursos Humanos y Responsabilidad Social Corporativa*. España: McGraw-Hill/ Interamericana.

- Sáenz, P. (2016). La motivación del docente es más importante que la del alumno. *Mundo Andalucía*. Recuperado en <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/11/12/785274b268e3ee17d8b461b>.
- Sebastián, V. (2012). La Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon UNIFE*, 11(1), 23-34.
- Skinner, B. (1987). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona, España: Colección INNOVA.
- Tapia, A. (1992). *Expectativas y Actitudes Motivacionales del profesorado. El cuestionario AMOP – A*. (Para profesores con alumnos de 10 a 14 años). España. Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/amopA.pdf
- Vargas, G. (2015). *Gestión innovadora y la motivación del personal docente de la red educativa José Antonio encinas de la UGEL Huancané, Puno, 2014*. (Tesis maestría, Universidad Peruana Unión. Lima, Perú)
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley & Sons.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Novena Edición. México: Pearson.
- Zavala, O. (2014). *Motivación y satisfacción laboral en el centro de servicios compartidos de una empresa embotelladora de bebidas*. (Tesis maestría). México: Instituto Politécnico Nacional

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema General de investigación	Objetivo General	VARIABLE DESCRIPTIVA: Autopercepción de la motivación docente				
¿Cuál es el nivel de autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?	Conocer el nivel el nivel de autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.					
Problemas de investigación	Objetivos de investigación	Dimensiones	Indicadores	N° de ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
¿Cuál es el nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?	Identificar el nivel de optimismo motivacional y orientación al proceso de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.	Optimismo motivacional y de orientación al proceso	Motiva durante toda la clase con eficacia. Prioriza los procesos de aprendizaje eficientemente. Propicia la autonomía mediante la participación.	4;9;10;20;27; 29;30;31;37 38;39;42 ;47 53 y 54	Escala Ordinal Totalmente en desacuerdo Bastante en desacuerdo Ni en desacuerdo ni de acuerdo Bastante de acuerdo Totalmente de acuerdo	Muy bajo =0-34 Bajo=35-41 Medio=42-47 Medio alto=48-54 Alto=55 a más
¿Cuál es el nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?	Conocer el nivel de tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.	Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado	Mantiene ansiedad en obtener el resultado. Atribuye la desmotivación a factores externos. Prioriza la excesiva competencia en afán de control.	1;2;3;6;7;16 ;17;18;19;23; 24;25;41; 42;44;45;46 y 51		Muy bajo =0-11 Bajo=12-18 Medio=19-26 Medio alto=27-35 Alto=36 a más
¿Cuál es el nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la Institución Educativa N°	Identificar el nivel de rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción de los profesores de la	Rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción.	Desestima el trabajo en grupos. Muestra frecuentemente el trabajo individualista.	3;5;8;13;14; 21;22;23 32;4 1 y 50		Muy bajo =0-5 Bajo=6-11 Medio=12-18

3040, 2017?	Institución Educativa N° 3040, 2017.			Rechaza la participación democrática.	Medio alto=19-25 Alto=26 a más
¿Cuál es el nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?	Conocer el nivel de rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017.	Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse a motivar	Utiliza estrategias de participación y organización rotativa. Propicia una relación de respeto y tolerancia.	6;10;15;24;26;28;33;35;40 y 52	Muy bajo =0-18 Bajo=19-23 Medio=24-27
¿Cuál es el nivel de preferencia por estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040, 2017?	Conocer el nivel de preferencias de estrategias centradas en el control ante alumnos especiales que por estrategias centradas en la comprensión de los profesores de la Institución Educativa N° 3040.	Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.	Emplea la disciplina de control excesivo. Con alumnos inclusivos Evita utilizar estrategias que desarrollan la comprensión en los niños inclusivos	55;56;58,62;63;64;66;68,69 57;60;61;65;66;67;68 y 70	Alto=28-32 Alto=33 a más Muy bajo =0-3 Bajo=4-7 Medio=8-11 Medio alto=12-16 Alto=17 a más

Tipo y diseño de investigación	Población y muestreo	Técnicas e instrumentos	Estadística a usar
<p>Tipo de investigación:</p> <p>Básica: “persigue propósitos teóricos en el sentido de aumentar el acervo de conocimientos de una determinada teoría (Ander- Egg, 1987, p68, en Cazau, 2006, p. 17.</p> <p>Enfoque: Cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) manifestó que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).</p> <p>Diseño: Descriptiva, porque “buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” Hernández, et al. (2010, p. 80).</p>	<p>Población: La población estuvo constituida por 16 docentes de la Institución Educativa N° 3040. “Veinte de Abril” Distrito de Los Olivos UGEL 02, 2017</p> <p>Tipo de muestreo Población de 16 docentes del nivel primario de la institución educativa N° 3040. Hernández, et al. (2014, p. 172).</p>	<p>Variable X: Autopercepción de la motivación docente.</p> <p>Técnica : Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario Autopercepción de la motivación docente</p> <p>Autor: Jesús Alonso Tapia</p> <p>Año: 2007</p> <p>Objetivo: Evaluar actitudes motivacionales del profesorado Administración: Individual y/o colectiva.</p> <p>Validez: Mediante la técnica de validación denominada juicio de expertos (crítica de jueces), a través de 3 profesionales expertos. La validez es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir, en el presente estudio se realizó la validez de contenido grado en un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide ya se que contextualizo a la realidad de la institución educativa. Hernández, et al. (2014, p. 201)</p> <p>Monitoreo: Presentación de carta de autorización al director. Autorización Aplicación de instrumentos a los docentes Recojo y tabulación de la información</p>	<p>Descriptiva:</p> <p>La distribución de frecuencias La representación gráfica</p>

Anexo 2. Instrumentos

CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCION DE LA MOTIVACION DOCENTE

(Jesús Alonso Tapia)

Datos informativos:

Nivel: PRIMARIA

Sexo: M F Tiempo de servicios: _

INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia diferentes aspectos de la actividad escolar. A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes, expectativas o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos de nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas. Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS AFIRMACIONES utilizando la siguiente escala de valoración:

0 = Totalmente en desacuerdo
1 = Bastante en desacuerdo
2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo.
3 = Bastante de acuerdo
4 = Totalmente de acuerdo

Por ejemplo, si la afirmación 15 fuese la siguiente:

15. *"La enseñanza me parece una profesión muy atractiva",*

se debería contestar rodeando la opción elegida en el lugar correspondiente a la afirmación 15 en la hoja de respuestas, así:

15.

1	2	3	4
---	---	--------------	---

No deje ninguna pregunta sin contestar.

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo					
	0	1	2	3	4					
1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.	0	1	2	3	4					
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.	0	1	2	3	4					
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.	0	1	2	3	4					
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.	0	1	2	3	4					
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.	0	1	2	3	4					
6. Procuero crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.	0	1	2	3	4					
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender	0	1	2	3	4					
8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.	0	1	2	3	4					
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.	0	1	2	3	4					
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	0	1	2	3	4					
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseñe ni para hacerlos trabajar.	0	1	2	3	4					
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.	0	1	2	3	4					
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.	0	1	2	3	4					
14. No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.	0	1	2	3	4					
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.	0	1	2	3	4					
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.	0	1	2	3	4					
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.	0	1	2	3	4					
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.	0	1	2	3	4					
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.	0	1	2	3	4					

20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.	0	1	2	3	4
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.	0	1	2	3	4
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.	0	1	2	3	4

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
0	1	2	3	4	
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.	0	1	2	3	4
24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.	0	1	2	3	4
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.	0	1	2	3	4
26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.	0	1	2	3	4
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.	0	1	2	3	4
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.	0	1	2	3	4
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.	0	1	2	3	4
30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.	0	1	2	3	4
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.	0	1	2	3	4
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.	0	1	2	3	4
33. Procuero evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.	0	1	2	3	4
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.	0	1	2	3	4
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.	0	1	2	3	4
36. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y	0	1	2	3	4

se esfuerce.					
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.	0	1	2	3	4
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.	0	1	2	3	4
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.	0	1	2	3	4
40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.	0	1	2	3	4
41. Nunca evaluó a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.	0	1	2	3	4
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.	0	1	2	3	4
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuercen en clase es premiar sus logros.	0	1	2	3	4

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
0	1	2	3	4

44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.	0	1	2	3	4
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierde tiempo.	0	1	2	3	4
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.	0	1	2	3	4
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.	0	1	2	3	4
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.	0	1	2	3	4
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpen con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.	0	1	2	3	4
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.	0	1	2	3	4
51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.	0	1	2	3	4
52. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.	0	1	2	3	4
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar	0	1	2	3	4

incluso a los alumnos más difíciles.					
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.	0	1	2	3	4
55. Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.	0	1	2	3	4
56. No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarles por aprender.	0	1	2	3	4
57. Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarle.	0	1	2	3	4
58. Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.	0	1	2	3	4
59. Con los alumnos torpes es mejor procurar que hagan las tareas de forma automática que intentar que las razonen.	0	1	2	3	4
60. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.	0	1	2	3	4
61. Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarles en clase.	0	1	2	3	4

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
0	1	2	3	4

62. Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos: requieren el trato de un especialista	0	1	2	3	4
63. No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.	0	1	2	3	4
64. No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarles	0	1	2	3	4
65. Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente	0	1	2	3	4
66. Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.	0	1	2	3	4
67. Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.	0	1	2	3	4

68. Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.	0	1	2	3	4
69. Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.	0	1	2	3	4
70. Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.	0	1	2	3	4
Total					

Anexo 3. Validez de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOPERCEPCION DE LA MOTIVACION

	Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION 1							
	Optimismo motivacional y de orientación al proceso							
4	Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.	✓		✓		✓		
9	Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.	✓		✓		✓		
10	Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	✓		✓		✓		
20	Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.	✓		✓		✓		
27	Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. A fin de que no se les olviden	✓		✓		✓		
29	Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.	✓		✓		✓		
30	Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.	✓		✓		✓		
31	Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.	✓		✓		✓		
37	Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.	✓		✓		✓		
38	Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.	✓		✓		✓		
39	Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.	✓		✓		✓		
42	Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
47	Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.	✓		✓		✓		
53	Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.	✓		✓		✓		

	Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
54	Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 2 Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado							
1	No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos, porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.	✓		✓		✓		
2	Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos, porque creo que motivar es un arte y hay que nacer para ello.	✓		✓		✓		
3	Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.	✓		✓		✓		
6	Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.	✓		✓		✓		
7	Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender	✓		✓		✓		
16	No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.	✓		✓		✓		
17	En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.	✓		✓		✓		
18	Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema, no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender	✓		✓		✓		
19	Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.	✓		✓		✓		
23	No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás	✓		✓		✓		
24	Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
25	Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia	✓		✓		✓		
41	Nunca evaluó a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.	✓		✓		✓		

		Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
32	Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden	✓		✓		✓		
41	Nunca evaluó a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.	✓		✓		✓		
50	Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 4 Rechazo de estrategias de comparación y disposición, a esforzarse a motivar							
6	Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.	✓		✓		✓		
10	Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	✓		✓		✓		
15	Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.	✓		✓		✓		
24	Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
26	Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.	✓		✓		✓		
28	Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.	✓		✓		✓		
33	Procuro evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.	✓		✓		✓		
35	Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.	✓		✓		✓		
40	Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.	✓		✓		✓		
52	Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.	✓		✓		✓		
55	Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.	✓		✓		✓		

	Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION 5 Actitud de rechazo de los Alumnos Especiales frente a actitud de aceptación							
56	No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarlos por aprender	✓		✓		✓		
58	Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén, porque me siento incapaz de motivarlos y de enseñarles.	✓		✓		✓		
62	Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos:	✓		✓		✓		
63	No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.	✓		✓		✓		
64	No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarlos.	✓		✓		✓		
66	Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.	✓		✓		✓		
68	Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.	✓		✓		✓		
69	Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.	✓		✓		✓		
	Dimensión N° 6 Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.							
57	Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarlo.	✓		✓		✓		
60	Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.	✓		✓		✓		
61	Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarlos en clase.	✓		✓		✓		
65	Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente	✓		✓		✓		
66	Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.	✓		✓		✓		
67	Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.	✓		✓		✓		
68	Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.	✓		✓		✓		
70	Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es suficiente

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Miluska Vega Guevara DNI: 28284526

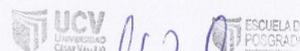
Especialidad del validador: Inv. Científica

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

16 de Nov del 2017

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Miluska Vega Guevara
Mag. Miluska Vega Guevara
CATEDRÁTICA

Firma del Experto Informante.
Especialidad

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOPERCEPCION DE LA MOTIVACION

	Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION 1							
	Optimismo motivacional y de orientación al proceso							
4	Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.	✓		✓		✓		
9	Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.	✓		✓		✓		
10	Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	✓		✓		✓		
20	Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.	✓		✓		✓		
27	Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. A fin de que no se les olviden	✓		✓		✓		
29	Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.	✓		✓		✓		
30	Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.	✓		✓		✓		
31	Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.	✓		✓		✓		
37	Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.	✓		✓		✓		
38	Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.	✓		✓		✓		
39	Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.	✓		✓		✓		
42	Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
47	Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.	✓		✓		✓		
53	Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.	✓		✓		✓		

	Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
54	Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 2 Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado							
1	No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos, porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.	✓		✓		✓		
2	Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos, porque creo que motivar es un arte y hay que nacer para ello.	✓		✓		✓		
3	Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.	✓		✓		✓		
6	Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.	✓		✓		✓		
7	Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender	✓		✓		✓		
16	No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.	✓		✓		✓		
17	En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.	✓		✓		✓		
18	Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema, no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender	✓		✓		✓		
19	Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.	✓		✓		✓		
23	No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás	✓		✓		✓		
24	Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
25	Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia	✓		✓		✓		
41	Nunca evaluo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.	✓		✓		✓		

		Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
32	Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden	✓		✓		✓		
41	Nunca evaluó a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.	✓		✓		✓		
50	Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 4 Rechazo de estrategias de comparación y disposición, a esforzarse a motivar							
6	Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.	✓		✓		✓		
10	Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	✓		✓		✓		
15	Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.	✓		✓		✓		
24	Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
26	Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.	✓		✓		✓		
28	Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.	✓		✓		✓		
33	Procuro evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.	✓		✓		✓		
35	Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.	✓		✓		✓		
40	Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.	✓		✓		✓		
52	Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.	✓		✓		✓		
55	Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.	✓		✓		✓		

	Items	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION 5 Actitud de rechazo de los Alumnos Especiales frente a actitud de aceptación							
56	No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarlos por aprender	✓		✓		✓		
58	Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén, porque me siento incapaz de motivarlos y de enseñarles.	✓		✓		✓		
62	Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos:	✓		✓		✓		
63	No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.	✓		✓		✓		
64	No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarlos.	✓		✓		✓		
66	Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.	✓		✓		✓		
68	Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.	✓		✓		✓		
69	Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.	✓		✓		✓		
	Dimensión N° 6 Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.							
57	Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarlo.	✓		✓		✓		
60	Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.	✓		✓		✓		
61	Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarlos en clase.	✓		✓		✓		
65	Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente	✓		✓		✓		
66	Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.	✓		✓		✓		
67	Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.	✓		✓		✓		
68	Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.	✓		✓		✓		
70	Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

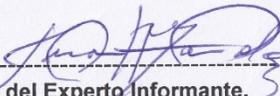
Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dr. Juan Minda Vergeray DNI: 09200211

Especialidad del validador:.....

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

23 de nov del 2017

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.
Especialidad

Validez de contenido del instrumento

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOPERCEPCION DE LA MOTIVACION

	Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION 1							
	Optimismo motivacional y de orientación al proceso							
4	Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.	✓		✓		✓		
9	Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.	✓		✓		✓		
10	Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	✓		✓		✓		
20	Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.	✓		✓		✓		
27	Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. A fin de que no se les olviden	✓		✓		✓		
29	Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.	✓		✓		✓		
30	Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.	✓		✓		✓		
31	Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.	✓		✓		✓		
37	Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.	✓		✓		✓		
38	Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.	✓		✓		✓		
39	Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.	✓		✓		✓		
42	Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
47	Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.	✓		✓		✓		
53	Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.	✓		✓		✓		

	Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
54	Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 2 Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado							
1	No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos, porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.	✓		✓		✓		
2	Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos, porque creo que motivar es un arte y hay que nacer para ello.	✓		✓		✓		
3	Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.	✓		✓		✓		
6	Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.	✓		✓		✓		
7	Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender	✓		✓		✓		
16	No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.	✓		✓		✓		
17	En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.	✓		✓		✓		
18	Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema, no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender	✓		✓		✓		
19	Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.	✓		✓		✓		
23	No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás	✓		✓		✓		
24	Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
25	Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia	✓		✓		✓		
41	Nunca evaluó a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.	✓		✓		✓		

		Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
32	Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden	✓		✓		✓		
41	Nunca evaluó a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.	✓		✓		✓		
50	Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.	✓		✓		✓		
	DIMENSION 4 Rechazo de estrategias de comparación y disposición, a esforzarse a motivar							
6	Procuo crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.	✓		✓		✓		
10	Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.	✓		✓		✓		
15	Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.	✓		✓		✓		
24	Suelo dejar bien claro quiénes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.	✓		✓		✓		
26	Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.	✓		✓		✓		
28	Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.	✓		✓		✓		
33	Procuo evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.	✓		✓		✓		
35	Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.	✓		✓		✓		
40	Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.	✓		✓		✓		
52	Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.	✓		✓		✓		
55	Me siento incapaz de motivar a los alumnos particularmente retrasados.	✓		✓		✓		

	Ítems	Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	DIMENSION 5 Actitud de rechazo de los Alumnos Especiales frente a actitud de aceptación							
56	No me importaría dar clase a chicos marginados porque creo que con tacto es posible interesarles por aprender	✓		✓		✓		
58	Aunque por ética no rechazo en principio ni deficientes motrices ni sensoriales en mi clase, prefiero que no estén, porque me siento incapaz de motivarles y de enseñarles.	✓		✓		✓		
62	Considero que el profesor poco puede hacer para motivar a los alumnos especialmente inquietos y distraídos:	✓		✓		✓		
63	No me importa tener que integrar en mi clase a chicos muy torpes porque creo que es bueno tanto para que aprendan ellos como los demás.	✓		✓		✓		
64	No deseo tener en mi clase chicos -como los gitanos- cuya valoración de la escuela es particularmente negativa: me siento incapaz de interesarles.	✓		✓		✓		
66	Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.	✓		✓		✓		
68	Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.	✓		✓		✓		
69	Soy partidario de que los alumnos con retraso acusado estén en clases especiales porque si no se puede conseguir muy poco de ellos.	✓		✓		✓		
	Dimensión N° 6 Preferencia por estrategias centradas en el control ante Alumnos Especiales que por estrategias centradas en la comprensión.							
57	Cuando alguna vez me toca un alumno desobediente y que se niega a trabajar, aplico la filosofía de que "por las buenas se consigue más que por las malas" para tratar de motivarle.	✓		✓		✓		
60	Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo porque ello favorece el interés y el aprendizaje de los más retrasados.	✓		✓		✓		
61	Con los alumnos cuya conducta me crea problemas, poner en evidencia su comportamiento frente al de los demás me resulta especialmente útil para hacerles reaccionar e interesarles en clase.	✓		✓		✓		
65	Aunque un alumno esté muy retrasado, normalmente intento que comprenda las tareas, aunque me lleve más tiempo que hacer que las realice mecánicamente	✓		✓		✓		
66	Creo que enseñar a un ciego o a un sordo no resulta muy difícil: basta con aprender un código que permita comunicarse y ajustarse a su ritmo.	✓		✓		✓		
67	Con los alumnos especialmente rebeldes creo que lo único que se puede hacer es mantenerlos a raya mediante castigos para que no influyan en otros.	✓		✓		✓		
68	Considero que el trabajo en grupo es especialmente perjudicial para los alumnos más retrasados.	✓		✓		✓		
70	Por muy mal que se porte un alumno, no suelo ponerlo de manifiesto ante los demás porque creo que es perjudicial para todos. Prefiero llamarle la atención aparte.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiente

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** **Aplicable después de corregir** **No aplicable**

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Dr. Shirley Fiorella SIMBÓN EXP. TO DNI: 40725963

Especialidad del validador: Docencia Universitaria

¹**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

...16...de marzo del 2018

²**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.
Especialidad

Anexo 4. Permiso de la institución donde se aplicó el estudio



EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 3040 "20 DE ABRIL" DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE MENORES - UGEL 02, EXPIDE LA PRESENTE:

AUTORIZACIÓN

A la Profesora: CARMEN ROSARIO MELGAREJO MEDINA, identificada con el DNI N° 06724315 desarrollar un trabajo de Investigación (Tesis): "Autopercepción de la motivación docente de los profesores de la Institución Educativa N° 3040", 2017"

Se expide este documento para fines de estudio y de sustentación.

Los Olivos, 12 de enero del 2018

Prof. Jorge Cabelero Panto
DIRECTOR

Tabla para la conversión de las puntuaciones en decatipos normalizados (N= 232)										
Escala	DECATIPO									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOP 1	0-29	30-34	35-38	39-41	42-44	45-47	48-51	52-54	55-57	58-+
AMOP 2	0-5	6-11	12-14	15-18	19-22	23-26	27-31	32-35	36-40	41-+
AMOP 3	0-3	4-5	6-8	9-11	12-15	16-18	19-21	22-25	26-28	29-+
AMOP 4	0-15	16-18	19-20	21-23	24-25	26-27	28-30	31-32	33-34	35-+
Actitud de rechazo a alumnos especiales	0-3	4-5	6-8	9-11	12-15	16-18	19-21	22-26	27-26	27-+
Actitud de control alumnos especiales	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-16	17-19	20-+

BAREMO POR CATEGORÍA						
NIVEL	Dimensión					
	Optimismo motivacional y de orientación al proceso	Tendencia al pesimismo motivacional y de orientación al resultado	Rechazo del trabajo en grupo y la libertad de opción	Rechazo de estrategias de comparación y disposición a esforzarse para motivar	Actitud de rechazo a alumnos especiales	Actitud de control alumnos especiales
Muy bajo	0-34	0-11	0-5	0-18	0-5	0-3
Bajo	35-41	12-18	6-11	19-23	6-11	4-7
Medio	42-47	19-26	12-18	24-27	12-18	8-11
Medio alto	48-54	27-35	19-25	28-32	19-26	12-16
Alto	55 a +	36 a +	26 a +	33 a +	27 a +	17 a +

N°	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	2	2	2	2
2	4	3	3	3	4	4	0	3	2	2	3	3	3	0	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	4
3	0	0	0	0	0	3	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	4	0	1	1	1	1	0	4
4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3
5	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	3	3	3	2	2	2	2	4	4	2
6	4	4	1	2	4	4	3	4	4	4	3	2	2	2	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	2
7	3	4	4	3	3	1	2	3	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3
8	4	4	2	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	0	2	4	3	3	3	3	4	4	2
9	3	3	3	2	4	1	3	4	3	3	3	3	3	4	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	4
10	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	0	3	3	3	3
11	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
12	2	2	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	3	4	4	2	4	4	2	0	4	4	0	3
13	1	3	3	2	2	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
14	3	3	4	4	4	4	2	4	3	3	4	4	4	4	2	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4
15	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	2	4	4	4	3
	fgg	0.96	1.36	1.45	1.49	1.26	1.72	0.77	0.83	0.73	0.6	0.8	0.8	1.32	1.42	1.45	1.04	0.65	1.4	0.77	1.76	0.67	0.69	1.53	0.53

P51	P52	P53	P54	P55	P56	P57	P58	P59	P60	P61	P62	P63	P64	P65	P66	P67	P68	P69	P70
0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2
4	3	3	3	4	0	4	3	2	2	3	3	0	4	3	3	3	3	4	3
4	0	0	0	0	3	4	0	0	0	3	0	0	4	4	0	0	4	4	4
3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	3	4	3
3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3
4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	4	3	4	3	4	4
3	4	4	3	3	1	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3
4	4	0	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	4	0	4	3	3
3	3	3	2	4	1	3	4	3	3	3	3	3	4	1	2	3	3	2	2
3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3
4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
2	2	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	3	4	4	2	4	4	2
1	3	3	2	2	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3
3	3	4	4	4	2	2	4	3	3	4	4	4	2	2	4	3	3	4	3
2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3
1.32	1.42	1.58	1.63	1.16	1.85	0.65	1.76	1.09	1.49	0.33	1.05	1.63	0.52	0.8	0.92	1.32	0.43	1.09	0.38

P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	2	2	4	2	2	2	3	0	3	0	3	3
3	3	3	3	4	3	4	2	3	3	3	1	5	3	4	2	2	2	2	2	1	2	3	2	3
0	0	0	0	0	4	4	0	0	4	0	3	4	4	0	4	0	0	4	4	0	4	0	0	4
2	3	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3
3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4
4	3	4	3	0	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4
4	3	3	3	3	3	2	4	3	2	3	1	2	2	3	2	3	1	2	3	3	3	3	3	3
3	4	2	4	3	3	4	4	3	3	2	1	0	0	3	3	2	1	0	3	2	3	4	3	4
1	2	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1	0	3	2	1	1	1	4	1	1	1	1	3	2
4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	2	4	2	4	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3
4	4	0	4	4	2	0	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	2	3	4	4	4	0	2	3	3	2	4	3	2	3	3	2	3	4	4	4	2	4
2	4	3	3	0	3	3	3	3	4	2	3	2	2	3	4	2	3	2	3	3	3	2	3	3
3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3
1.26	0.96	1.32	0.92	1.98	0.46	1.13	1.26	1.56	0.8	1.16	0.86	2.22	1	1.2	0.8	0.77	1.09	1.13	0.65	1.72	0.53	1.8	0.86	0.33

CONFIABILIDAD ALFA DE CRONBACH

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} * \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K : Número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los ítems

S_T^2 : Varianza de la sumatoria de las valoraciones por ítem

α : Coeficiente Alfa de Cronbach

$$K = 70$$

$$K - 1 = 69$$

$$\sum S_i^2 = 53.7511111$$

$$S_T^2 = 1634.11556$$

$$\alpha = \boxed{0.981}$$