



MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**LA MOTIVACIÓN Y SU CONTRIBUCIÓN EN EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL II CICLO DE LA
CARRERA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN UNA ESCUELA NACIONAL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA, EN EL PERIODO 2021-II**

PRESENTADO POR:

ENRIQUE MANUEL ALVAREZ VALDIVIA

RODRIGO ALONSO ARANDA SOTOMAYOR

GIOVANA MERCEDES ASTO DRUETT

JORGE DAVID ESCALANTE MUÑOZ

ADA GABRIELA GIBAJA VELAZCO

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Y GESTIÓN EDUCATIVA**

ASESORA: JADIRA DEL ROCIO JARA NUNAYALLE

LIMA –PERÚ

2022

A Dios y la Virgen por siempre guiar mi camino, a mi esposo Enrique con quien estaré eternamente agradecida por su apoyo, motivación y por confiar en mí en todo momento. A mi padre Luis y madre Sonia, quienes me inculcaron valores y siempre me inspiraron a seguir creciendo. A mis hermanos Mary, Dennis, Claudia y mis dos angelitos que me acompañaron y motivaron a lograr mis sueños. A mi sobrina Catalina por su amor y alegría.

Ada

A mi esposa Ada por creer en mí y por ser mi soporte e inspiración en todo momento. A mi padre Enrique quién desde el cielo me sigue guiando para ser una mejor persona. A mi madre Lucía y mis hermanos Ángel y Wilfredo por su apoyo constante e incondicional. A mi sobrina Angelina por ser una chispa de felicidad, a mis abuelos y al resto de mi familia por todo su amor y motivación.

Enrique

A Dios por ser el principal motor de mi vida para esforzarme y realizar esta investigación con excelencia. A mis padres, tíos y abuela por su apoyo y soporte emocional en esta tesis. Y a mi esposo Juan, quien ha sido el impulso para culminar con la exigencia académica que demandó esta investigación.

Giovana

A mi madre Úrsula, quien siempre me ha apoyado en luchar por mis sueños y lograr materializarlos en hechos concretos para mi formación personal y profesional.

Jorge

A mi mamá, Carmela Esperanza, por inculcarme el valor de la educación, como elemento de cambio para la mejora de nuestra sociedad y por ser mi mejor referencia en la

docencia.

A mi esposa Kerly Ximena, por ser mi soporte diario y la persona que necesitaba en los momentos complicados, ayudándome a seguir hacia adelante y confiar en mis habilidades.

Rodrigo

AGRADECIMIENTO

A la escuela de Postgrado de la UTP y a sus docentes de la Maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, por brindarnos una educación de calidad acorde a nuestras necesidades y al contexto social. A la Mg. Jadira Jara y al Mg. Daniel Tacca, por su buena predisposición para trabajar con el equipo, así como por sus valiosos consejos que aportaron al desarrollo de la presente investigación.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito explicar, cómo la motivación contribuye con el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística de una escuela nacional de educación superior de Lima.

Los participantes fueron 15 estudiantes entre hombres y mujeres de diversas procedencias geográficas dentro del país. La metodología empleada es de enfoque cualitativo, alcance explicativo y de diseño fenomenológico.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes consideran que la motivación fomenta la habilidad de analizar argumentos, conduciéndolos a la recopilación de información de fuentes confiables y al estudio profundo de estas. Asimismo, se observó que la motivación aporta en la elaboración de inferencias a través del deseo por formular conjeturas más razonadas para debatir y contraargumentar otras posturas. También, se comprobó que la motivación contribuye a la explicación de argumentos mediante la satisfacción interna al momento de construir opiniones más elaboradas, así como para conseguir altas calificaciones. Finalmente, se comprobó que la motivación apoya la autorregulación de los estudiantes al momento de autoevaluar sus aprendizajes o de generar nuevos hábitos de estudio.

Se concluye que la motivación fomenta el desarrollo de todas las habilidades del pensamiento crítico a través de diversas actividades y estrategias empleadas por el docente y los estudiantes. Asimismo, el uso del trabajo colaborativo fomenta el interés de estos para generar aprendizajes sólidos y argumentos con sentido crítico.

Palabras claves: Motivación, interés, aprendizaje basado en proyectos, pensamiento crítico, redes sociales.

ABSTRACT

The purpose of this research is to explain how motivation contributes to the development of critical thinking in students of the Second Cycle of the Artistic Education career of a national school of higher education in Lima.

The participants were 15 students between women and men, who have diverse geographical origins. The methodology used is focused on a qualitative approach, with an explanatory scope and a phenomenological design.

The results showed that students consider that motivation fosters the ability to analyze arguments, leading them to collect information from reliable sources and study them in depth. Likewise, it was observed that motivation contributes to the elaboration of inferences through the desire to formulate more reasoned conjectures to debate and counter other positions. Also, it was found that motivation contributes to the explanation of arguments, justifying them either to obtain the internal satisfaction of building more elaborate opinions or to achieve high grades. Finally, it was found that motivation supports students' self-regulation in terms of self-assessing their learning or generating new study habits.

It is concluded that motivation fosters the development of all critical thinking skills through various activities and strategies used by teachers and students. Likewise, the use of collaborative work encourages their interest to generate more solid learning and arguments with a critical sense.

Keywords: Motivation, interest, project-based learning, critical thinking, social networks.

INDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	v
ABSTRACT.....	vi
INDICE DE CONTENIDO	vii
INDICE DE TABLAS	x
Capítulo I: Planteamiento del problema	11
1.1. Situación problemática	11
1.2. Preguntas de investigación	14
1.2.1. Pregunta general.....	14
1.2.2. Preguntas específicas.	14
1.3. Objetivos de la investigación.....	15
1.3.1. Objetivo general.....	15
1.3.2. Objetivos específicos.	15
1.4. Justificación de la investigación.....	16
1.4.1. Justificación teórica.	16
1.4.2. Justificación práctica y social.	16
Capítulo II: Marco teórico	17
2.1. Antecedentes de la investigación	17
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	17
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	21
2.2. Bases teóricas	25
2.2.1. Motivación.....	25
2.2.2. Pensamiento crítico.....	38
Capítulo III: Metodología	54
3.1. Enfoque	54
3.2. Alcance	54
3.3. Diseño.....	54

3.4. Matrices de alineamiento.....	55
3.4.1. Matriz de consistencia.....	55
3.4.2. Matriz de operacionalización de variables.....	56
3.5. Población y muestra	58
3.6. Técnicas e instrumentos	58
3.7. Aplicación de instrumentos	59
Capítulo IV: Resultados y análisis.....	60
4.1. Resultados y análisis de la variable motivación	60
4.1.1. Categoría 1: Motivación intrínseca.....	60
4.1.2. Categoría 2: Motivación extrínseca.	62
4.1.3. Categoría 3: Motivación trascendente.	65
4.2. Resultados y análisis de la variable pensamiento crítico.....	67
4.2.1. Categoría 1: Análisis de argumentos.	67
4.2.2. Categoría 2: Elaboración de inferencias.	70
4.2.3. Categoría 3: Explicación de argumentos.	74
4.2.4. Categoría 4: Autorregulación.....	76
4.3. Análisis de la contribución de la motivación en el pensamiento crítico	79
Capítulo V: Propuesta de solución.....	91
5.1. Propósito.....	91
5.2. Actividades.....	93
5.2.1. Planificación del programa en vivo y capacitación de las redes sociales: Facebook, YouTube y de la plataforma digital Streamyard.	93
5.2.2 Capacitación a los docentes de curso de Teatro del Siglo XXI en el uso de la metodología del ABProy.....	94
5.2.3 Difusión del programa en las redes sociales en colaboración con la oficina de imagen institucional y comunicaciones.	95
5.3. Cronograma.....	96
5.4. Análisis costo beneficio.....	97
CONCLUSIONES	100

RECOMENDACIONES.....	103
REFERENCIAS.....	106
ANEXOS	131
Anexo 1: Validación de los ítems o preguntas del instrumento.....	131
Anexo 2: Guía de entrevista.....	141

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de consistencia.....	55
Tabla 2. Matriz de Operacionalización de las Variables.....	56
Tabla 3. Tabla de entregables.....	95
Tabla 4. Cronograma de actividades.....	96
Tabla 5. Costo de propuesta de solución.....	97

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1. Situación problemática

La OMS (2020) declaró a la epidemia del Covid-19, como una pandemia a nivel mundial, generando cambios en diversos ámbitos de la sociedad e impactando directamente a los sistemas de salud, económicos, políticas de estado y los servicios de educación a nivel mundial, en escalas no previstas. De acuerdo con la UNESCO (2020), varios países se vieron forzados a interrumpir sus labores académicas debido a la suspensión de clases en las instituciones educativas; lo que conllevó a buscar una salida para la continuidad del servicio educativo, utilizando a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), como respuesta a la carencia de contacto físico entre los integrantes de la comunidad educativa.

A nivel internacional, en un estudio realizado en Países Bajos, se demostró que estudiantes de educación superior valoran menos las clases virtuales con relación a las clases presenciales, haciendo referencia a que su motivación se ve reducida y que ello se refleja al dedicarle menos tiempo a sus estudios. El decrecimiento en su entusiasmo se manifiesta al no contar con un espacio propicio para aprovechar las clases en línea, así como, con la carencia para relacionarse con sus compañeros tal como lo hacían en la modalidad presencial (Meeter, Bele, Den Hartogh, Bakker, De Vries y Plak, 2020).

En un estudio realizado en España e Italia, se demostró que la migración de lo presencial a lo virtual ha generado descontento en los estudiantes, quienes consideran que aprenden 19% menos. Un 13% de ellos, demostró que su motivación era menor dentro de un EVA, respecto a la modalidad presencial. En Italia, contar con un ambiente de aprendizaje poco estimulante, está situado dentro de la lista de prejuicios basados en la virtualidad con un 54,9% (Tejedor, Cervi, Tusa y Parola 2020). Estas cifras reflejan un impacto considerable en cuanto a la percepción, por parte del estudiantado, respecto al aprendizaje en espacios virtuales.

En un estudio realizado en España, a pesar de conocer la relevancia que expresa el juicio crítico, se observó que los discentes de la especialidad de Educación Social no logran conceptualizar de manera clara, al pensamiento crítico e incluso carecen de motivación para ejecutarlo. Esto se produce a causa del trabajo requerido para su prolongación en el tiempo. Tomando en cuenta ello, los estudiantes que se dedicarán a la docencia tienen un rol primordial en el desarrollo de los futuros egresados universitarios. (Moro, Aiello, y Mora, 2021).

La falta de motivación generada por el contexto del aprendizaje virtual ha mostrado un impacto directo en la manera en cómo conciben, los estudiantes considerados en dicho estudio, la calidad de aprendizaje que reciben; además de la carga de asignaciones en las que se ven envueltos debido al aprendizaje a distancia. Esta situación genera en los estudiantes la sensación de insatisfacción ya que, aunque la carga de trabajos o asignaciones se ha incrementado, no permite que se favorezca la práctica científica, de pensamiento y la resolución de casos.

Un análisis de una investigación de caso sobre la enseñanza en línea a gran escala, realizado a estudiantes en redes sociales, de una universidad en China; indicó que los principales problemas que afrontan los estudiantes, en la modalidad virtual, se encuentran asociados con la falta de motivación para con su aprendizaje. En ese sentido, se coloca como ejemplo la falta de autodisciplina o de buenos entornos de aprendizaje dentro de sus hogares (Bao, 2020).

El aprendizaje en línea no solo sacó a relucir las deficiencias en temas operativos, como los problemas de conectividad o la falta de manejo de entornos virtuales de aprendizaje. También, reflejó la insuficiencia en cuestión de manejo de la autonomía de los estudiantes con relación a cómo desarrollaron su aprendizaje. De esta forma, se precisa que la motivación

influye en la actitud que refleja el estudiante al momento de exigirse académicamente en el proceso de autoaprendizaje.

La crisis mundial a causa de la COVID-19, no solo trajo consigo crisis económica; también, forzó a los estudiantes de educación superior a desertar en sus estudios, evidenciando múltiples causas, entre ellas familiares, vocacionales y de exigencia académica (Alayo, 2020). Se considera que, existen distintas razones relacionadas al incremento de la deserción universitaria. Una de ellas, tiene que ver con el factor motivacional, asociado a la influencia ejercida por la educación a distancia en términos de incremento de carga académica, falta de flexibilidad de los horarios y de conectividad debido a las limitaciones económicas de los discentes.

Con relación al raciocinio crítico, la situación en cuanto a la percepción de su uso es parecida a la que se tiene respecto a la motivación. En el Perú, estudiantes de una institución de nivel superior, mostraron su insatisfacción por no considerarse en un nivel óptimo en torno al pensamiento crítico (Yarlequé, 2020). Es preciso mencionar que dicha institución, en sus exámenes de admisión, no plantea preguntas que busquen desarrollar esta competencia. Perea (2017) sostiene que los estudiantes, no se sienten motivados a manifestar una actitud crítica y ello repercute en bajas calificaciones e incluso el abandono de sus carreras. Asimismo, refiere que la falta de motivación para pensar de manera crítica limita las capacidades de los estudiantes en materia de investigación.

El presente estudio se desarrolla en una entidad de nivel superior, en la que estudiantes de las carreras de Ciencias Sociales y Humanidades manifestaron que la ausencia de motivación, expresada en su descontento y desinterés académico, influyó en la falta del progreso óptimo del pensamiento crítico, la cual fue evidenciada al momento en el que los estudiantes daban sus opiniones o de emitían juicios frente a las temáticas planteadas por sus docentes, en evaluaciones escritas y orales.

Ante esta situación problemática, se evidencia que la motivación y el pensamiento crítico son variables que requieren ser investigadas para entender de qué manera la primera contribuye con la segunda, en estudiantes de nivel superior. En ese sentido, se pretende explicar el rol de la motivación y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta general.

¿De qué manera la motivación contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?

1.2.2. Preguntas específicas.

¿De qué manera se expresa la motivación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?

¿Cómo contribuye la motivación al desarrollo del análisis de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?

¿Cómo contribuye la motivación a la elaboración de inferencias de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?

¿Cómo contribuye la motivación a la explicación de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?

¿Cómo contribuye la motivación al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general.

Explicar de qué forma la motivación contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.

1.3.2. Objetivos específicos.

Señalar cómo se expresa la motivación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.

Exponer cómo contribuye la motivación al desarrollo del análisis de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.

Exponer cómo contribuye la motivación a la elaboración de inferencias de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.

Exponer cómo contribuye la motivación a la explicación de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.

Exponer cómo contribuye la motivación al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Justificación teórica.

A nivel teórico, las dos variables de la presente investigación han sido revisadas a través de diversas fuentes de información, con el objetivo de contribuir a los estudios existentes sobre la teoría planteada por Pérez (1991) de la motivación intrínseca, extrínseca y trascendente. Respecto a la segunda variable, se toma como referencia a la teoría sustentada por Facione (2007) quien describe habilidades, tales como el análisis de argumentos, elaboración de inferencias, interpretación y explicación de argumentos, la autorregulación y evaluación como parte de su proceso. De igual manera, el presente estudio busca comparar las bases teóricas de ambas variables y desarrollar el análisis respecto a los resultados obtenidos de esta investigación cualitativa.

1.4.2. Justificación práctica y social.

En el marco práctico y social, este estudio permite brindar alcances a los estudiantes; de manera que, realicen un proceso de autoanálisis con relación a aquellos factores motivacionales que repercuten en el desenvolvimiento de sus habilidades cognitivas como el pensamiento crítico. De igual manera, a los docentes de la institución, para que la motivación sea considerada como impulsora del pensamiento crítico durante sus sesiones de clase, promoviendo que el estudiante genere mayor compromiso con su aprendizaje. Finalmente, a la institución, para realizar las observaciones y mejoras pertinentes en función a las políticas educativas que se planteen, considerando la motivación como factor constante en la praxis educativa generando espacios para el desarrollo del raciocinio crítico.

Capítulo II: Marco teórico

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales.

Alejo, L. (2017), en su tesis “El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales”, tuvo como propósito comprender y estimar la capacidad del pensamiento crítico. Esta investigación tuvo un punto de vista mixto, de diseño experimental con la participación de 240 discentes. Se utilizó el cuestionario como instrumento y un grupo de reflexión para evaluar el juicio crítico en los estudiantes.

Destacaron de manera positiva, respecto a la evaluación del pensamiento crítico, 192 participantes. Asimismo, otro resultado refiere acerca de la posibilidad de fomentar y valorar la competencia crítica en los estudiantes utilizando la metodología basada en el diálogo y los saberes previos y en las estrategias de pensamiento crítico. El grupo que participó de dicho estudio mostró un mejor desenvolvimiento en sus habilidades cognitivas críticas a diferencia del grupo que no fue incluido. Como recomendación, el autor sugiere el uso de otros instrumentos de evaluación para realizar el contraste de los resultados obtenidos.

Esta disertación contribuye a la presente investigación, porque otorga un panorama amplio en torno a la generación de comprensión, respecto a pensar de manera crítica en los estudiantes. Si bien el estudio es orientativo, es preciso mencionar, que aporta una alternativa, en cuanto a la cuestión del procesamiento del pensamiento crítico en los discentes, desde la motivación para pensar.

Alvarado, T. (2018), en su tesis “Motivación y pensamiento crítico: Una alternativa para la educación en enfermería” tuvo como finalidad indicar el grado de motivación orientado al pensamiento crítico, que presentan los estudiantes del octavo semestre de la Licenciatura en Enfermería de la ENEO-UNAM. El estudio cuenta con una perspectiva

cuantitativa, con alcance correlacional y 136 discentes conformaron la muestra, quienes respondieron un cuestionario que fue empleado como instrumento.

Se reportó que el nivel de motivación hacia el pensamiento crítico es favorable (4,45), aunque no existen estudios que estadísticamente comprueben la relación significativa entre estas variables, siendo el coeficiente de correlación de 0,045. En cuanto a la dimensión de nivel global de motivación, la edad y el promedio escolar, resultaron mostrar una relación significativa de 0,05 y 0,029, respectivamente. El investigador sugiere realizar otros estudios y realizar propuestas educativas con un sistema centrado en el estudiante, donde se desarrolle el pensamiento crítico, su autonomía y su nivel de autoeficacia para que la motivación se mantenga a largo plazo. Una limitación de la investigación fue estudiar las bases de la psicología para analizar los fenómenos motivacionales, lo que conllevó a emplear más tiempo en la investigación.

Este estudio es considerado para la presente tesis, considerando que analiza la motivación y pensamiento crítico dentro del contexto universitario. Además, realiza un análisis entre dichas variables, evidenciando un cambio de enfoque en cuanto al sistema de enseñanza tradicional, donde predomina la memorización; por uno en el cual, el estudiante desarrolle y ponga en práctica, métodos que amplíen su autonomía en el aprendizaje.

Parra, L. (2019) en su disertación “Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de México: un enfoque de métodos mixtos”, planteó como objetivo, comprender las experiencias del aula que prevén y promueven las competencias de la reflexión crítica en la educación universitaria. La investigación tuvo una óptica mixta, de alcance secuencial explicativa, diseño no experimental y 200 estudiantes participaron de la muestra para la ampliación del estudio cuantitativo, mientras que 20, para el despliegue de la investigación cualitativa. Empleó como técnica e instrumentos a la encuesta y al cuestionario y debate, respectivamente.

Los hallazgos sugirieron que las variables demográficas y académicas (género, edad, nivel de educación de los padres, grados de aspiración, estado de inscripción, reporte de calificaciones) fueron incapaces de explicar los niveles de pensamiento crítico realizados en la muestra que se tuvo como estudio. De este modo, se asumió, basado en la teoría I-E-O de Astin, que otras variables distintas a las de entrada (interacción docente-estudiante y rigor académico), puedan influir en los grados de las competencias del juicio crítico en los discentes.

Además, mostraron un bajo desempeño, en términos de capacidades de reflexión crítica ($M = 66,98\%$). La subescala de análisis arrojó un resultado de 122 estudiantes con habilidades débiles o no manifestadas y 90, mostraron habilidades de inferencia débiles o no manifestadas. Por otro lado, 133, evidenciaron habilidades de deducción débil o no manifestadas. La habilidad de interpretación también fue débil o no se manifestó en 129 de los encuestados. Como recomendación, la investigadora sugiere que se realicen mayores estudios para conocer los niveles de desafío académico necesarios en las aulas mexicanas e impulsar el manejo de habilidades para pensar críticamente en diferentes campos.

Dicho estudio resulta relevante ya que realiza aportes desde el tipo de investigación cuantitativa indicando la incidencia de factores tales como la edad, género, trasfondo familiar dentro del desenvolvimiento de las aptitudes del juicio crítico y lo relaciona con el aspecto cualitativo, por medio de las entrevistas aplicadas a la muestra, sobre la exigencia académica de la institución, el esfuerzo del estudiante y su compromiso académico.

Wegrzecka, A. (2018), en su disertación “Pensamiento crítico en programas intensivos de lenguaje, para estudiantes internacionales en universidades de Estados Unidos”, tuvo como finalidad examinar de qué forma se abordan las destrezas del pensar de manera crítica en cursos intensivos dentro de los programas de idiomas. El estudio tuvo una perspectiva cualitativa, de connotación descriptiva y 21 instructores de los programas

intensivos de lenguaje de 6 universidades privadas de Estados Unidos participaron de la muestra. La encuesta, a través del cuestionario y la entrevista de seguimiento, fueron aplicadas como instrumentos que además fueron elaboración propia de la autora.

Las evidencias denotan que la mayor parte de los participantes no tenía un adecuado concepto del pensamiento crítico y mostraba dificultad para articularlo como una construcción cultural. Además, los instructores con planes de estudio rediseñados que incluían el pensamiento crítico como objetivos de aprendizaje e instrucción, reportaron una alta tasa de éxito en la preparación de estudiantes internacionales para desafíos académicos; a diferencia de los instructores de los programas de idiomas que siguen un enfoque tradicional orientado a la estructura de la enseñanza de idiomas. La autora recomienda brindar capacitación a los instructores, en patrones culturales para el pensamiento crítico. También se aconseja que los instructores que hayan completado su formación de maestros deberían tener la posibilidad de alcanzar conocimientos y experiencia en la enseñanza del razonamiento crítico, asistiendo a programas y talleres de desarrollo profesional.

Esta investigación es importante porque ofrece evidencia pionera para una implementación más sólida de las destrezas del juicio crítico en el apoyo de los programas de lenguaje para estudiantes internacionales, que planean obtener títulos académicos. Además, ofrece una reconceptualización de la noción de alfabetización académica para incluir el pensamiento crítico, así como, el desarrollo de recursos didácticos y textos, en la enseñanza del idioma. Finalmente, la capacitación en la instrucción del pensamiento crítico en programas de formación docente.

Rojas, T. y Valencia, M. (2021), en su reseña "Estrategias de autorregulación de la motivación en estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de clases en la asignatura de matemática", tuvo como propósito conocer los métodos de autorregulación y su vínculo con la motivación, así como la representación del aula. La investigación empleó un

punto de vista mixto y un alcance explicativo y la muestra estuvo conformada por 224 estudiantes. Se consideró como técnica e instrumento a la encuesta y el cuestionario, respectivamente.

Los resultados obtenidos señalan que los discentes hicieron uso de la categoría de autorregulación de la motivación en distintos grados (.005). Respecto a la categoría de creencias motivacionales, la orientación a aprendizaje-valor evidencia una significancia de 0.87 indicando que la perseverancia de los discentes en una tarea se relaciona con el interés que este le pueda generar. Por otra parte, las estrategias de la orientación a metas de aprendizaje (0.87) y el valor de la tarea (0.81) se relacionan con la estrategia de regulación de valor de la tarea (0.84) y de la regulación del interés situacional (0.84), de forma significativa. Se recomienda realizar una profundización de este estudio con muestras más amplias y mejorar el uso de estrategias de evaluación formativa, para una mejor retroalimentación en los aprendizajes logrados y en proceso.

Este estudio es relevante para la presente tesis, debido a que estudia la motivación y la autorregulación en relación con el pensamiento crítico, para la construcción de habilidades como elaboración de conceptos, juicios y razonamientos con el propósito de interpretar su realidad. Asimismo, realiza un aporte innovador al facilitarnos las diferentes perspectivas de los estudiantes entorno al aula y la conexión con las diversas metodologías empleados por los discentes. Teniendo en cuenta ello, se sugiere utilizar diversos enfoques donde se consideren las diversas perspectivas de los educadores y estudiantes, con el propósito de recolectar data pertinente del educador en relación con el aspecto académico y socioemocional para entender, de mejor manera, el vínculo existente entre las dos variables.

2.1.2. Antecedentes nacionales.

Antayhua, D. (2017), en su disertación “la motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico CEPEA – 2017”, planteó

como fin determinar la relación que existe entre las variables mencionadas. La investigación tuvo una perspectiva cuantitativa, de alcance correlacional, diseño no experimental y se trabajó con 184 estudiantes como parte de la muestra. Se consideró como técnica e instrumento a la encuesta y dos cuestionarios para cada variable, respectivamente.

Se obtuvo que 96 estudiantes cuentan con un nivel bajo en cuanto a la motivación. Respecto a la segunda variable, se evidenció que 83 de ellos se ubican en una escala por debajo de lo esperado y 101 en una categoría estándar. De esta muestra, se observa que hay una relación considerable de 0,767 entre los objetos de análisis. Como recomendación, el autor sugiere que se realicen mayores investigaciones en relación con aquellos aspectos que obstaculicen el desarrollo profesional de los estudiantes. Asimismo, a impulsar en los docentes, la mejora en su práctica pedagógica de manera que se establezcan objetivos que involucren los intereses y necesidades de los estudiantes.

Este estudio resulta relevante porque evidencia a la variable motivación, como causal de adquisición del conocimiento de los discentes. En ese sentido, las estrategias que los mismos puedan emplear para potenciar su aprendizaje, incrementará la motivación en el aspecto académico (ya sea para mejorar en sus calificaciones o para aprender significativamente) y personal (para alcanzar sus objetivos y destacar en el ámbito profesional).

Huaranca, I. (2018) en su disertación “Relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote filial Juliaca año 2018”, consideró establecer el vínculo entre las variables mencionadas, en estudiantes de educación superior universitaria. La investigación tuvo una perspectiva cuantitativa, de alcance correlacional, diseño no experimental y se trabajó con 201 estudiantes como parte de la muestra. Se utilizó como técnica e instrumento al cuestionario y el registro de notas, respectivamente.

Las conclusiones obtenidas en este estudio refieren que se tiene una relación significativa de 0.643 entre ambas variables. De igual manera, se contempló que hay una relación moderada entre la dimensión del raciocinio crítico dialógico y la productividad académica (0.593), así como, entre la reflexión crítica sustantiva y el rendimiento académico (0,534). Como recomendación, el autor plantea nuevos modelos didácticos que propicien los aprendizajes pero que sean congruentes con los nuevos retos. También, sugiere indagar estrategias colaborativas que impulsen la idea del trabajo colaborativo.

Esta investigación es oportuna para este trabajo porque analiza el juicio crítico en el ámbito universitario. Además, se relaciona con el desarrollo de la enseñanza crítica en los discentes de manera que estos respondan a las demandas sociales, laborales, académicas, etc.

Morales, G. (2019) en su disertación "la motivación interna y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle", tuvo como finalidad considerar la relación entre sus dos variables. El estudio tuvo una perspectiva cuantitativa, de alcance correlacional y con una muestra de 245 discentes. La técnica empleada fue la encuesta y se aplicaron 2 cuestionarios para ambas variables, como instrumentos.

Los resultados señalaron que 98 estudiantes refirieron la existencia de una mala motivación intrínseca; mientras que, 64 de ellos, evidenciaron que el grado de su motivación era regular. Asimismo, 55, mencionaron tener una muy mala motivación y solo 11, refirieron tener una buena motivación. De igual forma, 101 estudiantes indicaron que contaban con niveles de medio a bajo, respecto a las habilidades del pensamiento crítico; sin embargo, 134 de ellos, indicó un alto y muy alto nivel de desarrollo de esta habilidad, existiendo una relación positiva entre ellas (0,700). Como recomendación, el investigador sugiere que, para impulsar el pensamiento crítico en educación superior universitaria, el docente debe ser un

facilitador encargado de compartir aprendizajes en el aula e invitar a los estudiantes a tomar conciencia de la relación entre motivación y pensamiento crítico, a través de preguntas reflexivas que motiven su curiosidad y los inviten al cuestionamiento en clase.

Se toma como referencia a dicha investigación debido a que, suma al entendimiento de la relación entre motivación y pensamiento crítico, así como, al rol e influencia de estas dos variables, en la vida académica de los estudiantes. Asimismo, es importante porque permite reevaluar el rol del docente dentro del aula, como facilitador de aprendizajes, a través de actividades motivadoras que generen el ejercicio del pensamiento crítico en sus estudiantes.

Vásquez, H. (2021), en su tesis “Motivación y productividad académica durante la pandemia del covid-19 en estudiantes de inglés en la escuela profesional de educación secundaria, Universidad Nacional de Ucayali, 2020”, tuvo como fin, conocer el vínculo entre las variables mencionadas durante el desarrollo de la Covid-19. El estudio tuvo una perspectiva cuantitativa, con un alcance correlacional, diseño no experimental y contó con 33 estudiantes como parte de la muestra. Se aplicó la técnica de la encuesta, por intermedio de dos instrumentos: el cuestionario para recoger información sobre la motivación y una guía documentaria de análisis, para la segunda variable.

Se reportó que 22 estudiantes evidenciaron una motivación intrínseca alta. Por otro lado, 14 de los encuestados, mostraron un rendimiento académico muy bueno y excelente mientras se encontraban motivados. El investigador sugiere considerar que el interés y esfuerzo son clave para desarrollar un desempeño académico, con determinación por la motivación, la determinación y las demandas del estudiante. Además, sugiere que los docentes universitarios deban incluir en sus sesiones de aprendizajes, actividades motivadoras.

Esta investigación es relevante para este estudio porque pretende demostrar que la motivación es clave para desarrollar un alto rendimiento académico; por lo tanto, los docentes universitarios deben considerar que la motivación se aplique de manera constante y activa para el desarrollo de sus sesiones de aprendizajes.

Yampi, P. (2020) en su tesis "La motivación y la productividad académica de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Jorge Basadre Grohman de Madre de Dios" pretendió entender la relación existente entre sus dos variables. Contó con un punto de vista cuantitativo, alcance correlacional, diseño descriptivo y se realizó una encuesta a 80 estudiantes como parte de la muestra. Se empleó la encuesta a través del cuestionario como instrumento, para ambas variables.

Se observó que la motivación intrínseca respecto al aprendizaje de los encuestados era mayor con respecto a la motivación extrínseca. Se evidencia que hay una vinculación directa y significativa de 0,863 entre sus dos variables investigadas. Como sugerencia, el investigador propone realizar nuevos estudios en los que se considere variables adicionales a las estudiadas, con el fin de cotejar los resultados de este estudio. De igual forma, sugiere a la institución educativa, impulsar la motivación de los docentes para que sean ellos quienes repliquen este accionar en sus estudiantes.

Esta investigación es relevante porque aborda la comprensión de dos categorías de la motivación, relacionadas con el rendimiento académico. Además, muestra que la motivación intrínseca y extrínseca, proporcionan relevancia en el desarrollo de la productividad académica de los discentes, al ser causales influyentes dentro de su entorno de aprendizaje.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Motivación.

El concepto de motivación nace en la antigua Grecia, con los filósofos Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes analizaban el alma de forma tripartita como: vegetativa,

sensitiva y racional (Aristóteles, 2004). Hay que mencionar, que los elementos nutricios y sensitivos van en relación con el cuerpo y hacen referencia a una motivación irracional e impulsiva (Samaranch, 1997), puesto que el tercer elemento racional tiene conexión con el factor intelectual. Como resultado, de la concepción tripartita, surge la teoría de la actividad motivada; la misma que implica los deseos, placeres, sentimientos y la voluntad (Hernández, 2002). Este último, representa la esencia de la motivación, ya que impulsa al ser humano a conseguir resultados satisfactorios (Álvarez, 2019), así como a perseverar hasta alcanzar sus objetivos.

La evolución histórica de los estudios respecto a la motivación, acorde a lo que señalan Herrera, Roa y Herrera (2004), se desarrolla entre 1920 a 1960. Durante esta etapa, se realizaron investigaciones experimentales para conocer qué induce a las personas a regresar a su estado de equilibrio, considerando factores externos a través de reforzadores. Sin embargo, desde la psicología, el aporte de James (1890) se sitúa como el primero dentro de dicho campo, en abordar y proponer una teoría respecto a la motivación. En ella, se menciona que la motivación humana se basa en el instinto, ya que este representa una predisposición de la conducta que influye en nuestras acciones. El trabajo de James no solo se refiere a las sensaciones corporales, sino también a su conexión con los eventos cerebrales (Pereira, 2019).

Asimismo, se concebía que la motivación provenía de la energía ocasionada por pulsaciones instintivas y la conducta funcionaba como ente regulador del sistema nervioso (Freud, 1973). También, se sostenía que la pulsión era la que provocaba una reacción inmediata en el ser humano a través de su conducta, independientemente de que fuese o no correcta (Hull, 1980). Sin embargo, al igual que con el instinto, las teorías de la pulsión fueron criticadas por referirse a comportamientos que guardaban relación con la biología, sin tomar en cuenta a la persistencia (Oliveros, 2019). Ello, debido a que se centraban en

estímulos intrínsecos cuyo fin es eliminar o disminuir un estado de inquietud o insatisfacción, dejando de lado factores como la fuerza de voluntad.

Dentro de las teorías sobre la motivación, es preciso mencionar el trabajo de Maslow quien consideró que la motivación pasaba de un estadio a otro, conforme se satisfacían las necesidades, desde el orden inferior hacia el superior, expresadas en su conjetura sobre la jerarquía de los requerimientos humanos; siendo la base de esta, las fisiológicas, de protección, de pertenencia y amor, de estimación y de autorrealización. (Bello y Bustamante, 2019). Un punto importante acerca de esta teoría es que una vez satisfecha una necesidad, esta deja de actuar como eje motivador (Robbins y Coulter, 2010), surgiendo posteriormente una nueva necesidad que debe ser cubierta. Aunque las evidencias empíricas para sustentar la conjetura de Maslow son limitadas, es concebida como una de las teorías considerablemente aceptadas (Certo, 2001).

En la actualidad, existen demostraciones prácticas que corroboran la división de dichas necesidades en primarias y secundarias donde las personas tienden a estar motivadas cuando no satisfacen alguna de estas (Araya y Pedreros, 2013). Respecto a lo expuesto por Maslow, la necesidad vinculada a la motivación intrínseca es el nivel de la autorrealización distinguida con el afán de incrementar saberes, así como, comprenderlos, sistematizarlos, analizarlos y establecer relaciones entre ellos para encontrar significados, elaborar un sistema de valores y el deseo de ver la belleza de las cosas (Soriano, 2001). Contar con este tipo de estímulo promueve la consecución de objetivos en las personas. Venegas (2019), acerca de Maslow señala, que su teoría representa una muestra valiosa de lo compleja que son las necesidades humanas.

Otra teoría relevante respecto a la motivación es lo propuesto por Alderfer (1972), quien tuvo como fundamento a la teoría establecida por Maslow sobre las necesidades; la cual reformuló reduciéndola de cinco a tres (Naranjo, 2009). El último nivel de

autorrealización de Maslow tiene su equivalente con la de crecimiento propuesto por Alderfer. Ambos términos guardan relación con el deseo de superación personal, de crecimiento pues es la persona quien se encuentra constantemente en la búsqueda de superarse a sí mismo. Alderfer sostiene que el nivel de crecimiento se encuentra en constante progresión y que no puede disminuir puesto que se va acrecentando conforme se satisface cada deseo (Bello, et al.2021). Ya que las personas cuando toman conciencia de su progresión se ven motivados a seguir mejorando.

Los niveles de existencia, relación y crecimiento son factores motivacionales intrínsecos que pertenecen a un nivel básico, es decir, son necesidades que se evidencian en todo individuo y necesitan ser satisfechos. Cuando surge una nueva necesidad es porque no se han satisfecho correctamente las de nivel inferior por lo que estas no siguen una línea jerárquica necesariamente (Alderfer, 1972). Puesto de otro modo, si el individuo se frustra por no poder satisfacer alguna necesidad, retrocederá hasta conseguirlo (Rojas, 2016). A la satisfacción de una necesidad, Alderfer la denomina satisfacción progresiva y a su contraparte, frustración regresiva (Naranjo, 2009). En este sentido la teoría de Existencia, Relación y Crecimiento (ERC) no mantiene una estructura rígida como la de Maslow donde una necesidad inferior debe ser cubierta para poder pasar a una superior.

Otra conceptualización sobre la motivación nos brinda la idea de esta como una progresión que atraviesa 3 estadios: la falta de motivación, la motivación extrínseca y la intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Los autores señalan que cuando una persona no siente inspiración o no tiene fuerza de voluntad para realizar una acción, se encuentra en la fase de la desmotivación; mientras que, cuando tiene energía para un determinado fin, se encuentra motivada, ya sea por factores internos o externos. Los entornos son importantes para satisfacer necesidades y generar motivación en el ser humano (Bainbridge ,2020), esto debido

a que las personas como seres sociales, se ven afectados de forma positiva o negativa por el ambiente que los rodea.

Es importante mencionar que las metodologías activas, en especial el Aprendizaje Basado en proyectos (ABProy.), repercuten en el progreso de la motivación de los discentes particularmente en el ámbito artístico (Botella y Ramos, 2020) ya que este se diferencia de otras metodologías al desarrollar su enfoque medular en el currículum, se organiza alrededor de preguntas desafiantes, motiva a la investigación y principalmente a la participación del discente en la construcción e implementación del proyecto frente a problemáticas reales. (Thomas, 2000). Otras metodologías tales como el aprendizaje basado en problemas, el blended learning o el aprendizaje cooperativo aumentan la participación del discente, mejora la comunicación docente-estudiante y propician la criticidad en estos.

Una parte fundamental de la aplicación del ABProy. es el trabajo colaborativo, el cual permite la motivación intrínseca, al promover la autonomía en el desenvolvimiento de los roles que tenga en el desarrollo de su proyecto, la motivación externa para obtener mejores calificaciones o satisfacción de reconocimiento y la motivación trascendente, al proponer y consolidar sus proyectos con el propósito de resolver problemas de su entorno inmediato y de establecer mejores relaciones de trabajo en pares

El presente trabajo se sostiene en la definición de Pérez, J. (1991) respecto a la motivación, como la fuerza que lleva a la persona a realizar una actividad para el logro de satisfacciones mayores. Es así como, la motivación pasa por dos estadios: la motivación potencial y la motivación actual. La primera es el impulso para la satisfacción de necesidades idealizadas. La segunda es la motivación actual la cual es producto de la transformación de la primera a través de resoluciones concretas. Considerando lo expuesto, el autor precisa 3 modelos de motivación: motivación extrínseca, motivación intrínseca y motivación

trascendente las cuales serán tomadas en cuenta como las categorías de la variable motivación, que se describen seguidamente.

2.2.1.1. Motivación intrínseca.

La motivación intrínseca hace referencia a la actitud que el individuo tiene para la realización de una actividad o tarea por la satisfacción o el propio deseo de hacerlo (Pérez, 2011). Esta idea, subyace en el deseo de realización personal y creación espacios de conexión interna con el fin de alcanzar objetivos propios. White (1959), inició sus estudios de la motivación intrínseca, tomando como referencia a la competencia del individuo entendida como aquella conducta que permite la exploración, experimentación y curiosidad en el mismo. En los años cincuenta, surgió la teoría del “reducción del impulso” enfocada en la satisfacción de necesidades fisiológicas vitales (González, Taberner y Márquez, 2000) entendidos como aquellas que iniciaban, sostenían y regulaban la conducta del ser humano hacia la obtención de un fin.

Otra concepción emergente durante los años 80, sobre la motivación intrínseca era que los estudiantes basaban sus percepciones con relación al deseo del dominio, preferencia por el reto, interés y curiosidad (Harter, 1981), remarcando el impulso por el logro de metas de aprendizaje más que por algún reforzador externo, puesto que se valora el proceso en el que es desarrollado una competencia, la significancia de la tarea y la autorregulación de la conducta. Años después, la motivación intrínseca fue analizada en prácticas experimentales realizadas en animales, quienes demostraban interés por realizar ciertas actividades lúdicas sin necesidad de una recompensa (Rojas, 2020). Este precedente, dio origen a la realización de otras investigaciones con motivo de responder cómo la perseverancia, el esfuerzo y la satisfacción de necesidades tomaban lugar en el individuo.

En términos generales, la motivación intrínseca resalta el desarrollo de una acción por el deseo de realizarlo en sí y no estrictamente por lo que se obtenga de este como recompensa

externa (Harackiewicz y Sansone, 2000). Por lo tanto, cuando un individuo posee diversas posibilidades de elección u oportunidades con respecto a la autorregulación de su propia instrucción, el nivel de motivación intrínseca y el interés interno se incrementarán, en relación con las labores académicas que desarrolle. La proporcionalidad de la exigencia académica de las actividades propuestas determinará el nivel de motivación intrínseca que desarrolle el individuo (Ramos, 2014). Es así como, dicha motivación será influenciada por la significancia y grado de dificultad de la tarea provocando en el estudiante el ejercicio de sus competencias a una nueva escala.

Considerando que la importancia de la motivación intrínseca vista desde las perspectivas humanistas y cognitivas radica en el logro de las actividades que realice el individuo; se tiene como fundamentos a los elementos internos, tales como la autodeterminación, la indagación, el desafío y el esfuerzo (Naranjo, 2009). La teoría de la autodeterminación, propuesta por Deci & Ryan (2000), menciona que cuando un individuo satisface las obligaciones psicológicas elementales como la autonomía, competencia y sus vínculos con los demás, la eficacia para desarrollar una labor y el desenvolvimiento con su entorno; entonces la motivación intrínseca se incrementa (Moreno, Hernández y Gonzales, 2009). Dicha satisfacción permitirá la internalización del aprendizaje y una mejora en el desempeño académico.

Por otro lado, investigaciones relacionadas a la motivación intrínseca y los efectos de las recompensas concluyeron que, si una persona recibía alguna recompensa externa como dinero, la motivación intrínseca se reducía (Deci, E. 1971). Años después, Deci y Ryan (1999) argumentaron que cuando una recompensa externa es tangible, entonces la fuente de motivación intrínseca se ve afectada debido a que las razones del individuo pasan de un comportamiento interno a uno afectado por lo externo. Esto supone que el uso de recompensas como factor motivador dependerá de la representatividad que esta tenga para la

persona en su valor y su dosificación. (Rojas, 2020). Por lo que es posible mencionar, que el uso de reforzadores como factor motivador, podría provocar un aumento en el impulso del desarrollo de la tarea o en su defecto, en el desinterés del estudiante por no alcanzarlo.

De lo expuesto anteriormente, Deci y Ryan (1985) plantearon la conjetura de la evaluación cognitiva para establecer causas que afectan en la predicción del nivel de variabilidad de la motivación intrínseca en relación con las recompensas. Esta aumentará cuando el estudiante tenga el control sobre la actividad que ha elegido realizar y cuando posea mayor dominio y destreza de elección de lo que realizará. También, cuando el feedback sea positivo y aspectos extrínsecos no se perciban como factores de desmotivación y finalmente cuando la orientación del estudiante se encuentre en desarrollar una actividad por el goce de realizarlo en sí. Entonces, una recompensa debe ser inesperada para que la calidad de la motivación no sea vea alterada (Reeve, 2010). Por lo que, mientras se regulen aquellos elementos motivadores extrínsecos, no supondrá una afectación que influya en la motivación interna del estudiante.

Respecto a la relación entre el proceso de aprender y la motivación, un estudio evidenció que las estrategias de aprendizaje que maneje el discente, están supeditadas a los objetivos de aprendizaje que este se plantee; ya sea que, se interese por recibir algún reconocimiento o requiera reforzar algunos conocimientos por el placer de realizarlo, entonces hablamos de un aprendizaje profundo (Bigg, 1983) que se origina en la motivación interna y se visibiliza en el interés por aprender, en la decodificación de la información y en la transferencia a su realidad inmediata. Así mismo, Pintrich y De Groot (1990) mencionaron que, en base a la ruta de aprendizaje que tenga el estudiante, se utilizarán técnicas de procesamiento profundos, del trabajo y perseverancia en el aprendizaje lo cual supone la autorregulación del estudiante originado en el impulso interna.

Otro hallazgo, indicó que la motivación externa puede pasar a ser interna, lo cual dependerá de la maduración de la persona, por lo que requiere del uso de actividades autorreguladas y autodirigidas (Morales, 2017) como la utilización de estrategias metacognitivas: la reflexión, análisis y abstracción de lo aprendido. Adicionalmente, se comprobó que existe un vínculo entre el aprendizaje significativo y la motivación, ya que un discente motivado intrínsecamente buscará realizar lecturas más profundas y establecer conexión con sus conocimientos previos (Bigg, 1978). Además de ello, será capaz de utilizar estrategias cognitivas tales como el pensamiento reflexivo y el manejo del conocimiento (Ames, 1992) del cual se obtendrán aprendizajes significativos (Romero y Pérez, 2009). Esta premisa refuerza la idea de la contribución de la motivación sobre criticidad del discente.

Sin embargo, es importante comentar que medir el grado de motivación intrínseca en un individuo requiere de la consideración de ciertos elementos como las vivencias previas, la opinión anticipada sobre la idiosincrasia del individuo, el valor esperado, el entorno, etc. (Romero y Pérez, 2009). Estos factores actúan como indicadores para reconocer el nivel del impulso interno en el estudiante. Hay autores que defienden la idea de que la evolución del aprendizaje requiere de otros factores externos a la motivación y que este no es suficiente (Maag, 2004). De igual forma, están aquellos que postulan que una mejora de la motivación producto del uso de las tecnologías vigentes, no permite una mejora del aprendizaje (Tam, 2009). Entonces, podemos mencionar que las investigaciones sobre la motivación no son concluyentes. (Camacho, 2013) por lo que se continúan descubriendo nuevas premisas.

2.2.1.2. Motivación extrínseca.

La motivación externa sugiere la acción de una persona movida por el deseo de querer obtener una recompensa ya sea externa o cognoscitiva, en el momento de su realización (Pérez, 2011). Esta opinión esta alineada a la aspiración que los estudiantes manifiestan de querer lograr notas sobresalientes que les permitan alcanzar becas o medias becas. Por otro

lado, Deci y Ryan (2020) hacen referencia que la motivación externa viene a ser la elaboración de una tarea bajo la expectativa de lograr una consecuencia deseada, como lo es en el caso de los estudiantes que realizan sus tareas porque entienden lo importante que son para el desarrollo de su formación profesional. La comprensión de ello estimula a los estudiantes a desarrollar competencias con el objetivo de desenvolverse adecuadamente en su entorno laboral.

Asimismo, la motivación extrínseca es considerada como una secuencia que siguen los estudiantes, a través de diferentes tareas o asignaciones, con el fin de desarrollar su instrucción teniendo como objetivo, obtener reconocimiento y prevenir reprimendas (García, 2008). Lo que hace referencia a que los discentes evitan desaprobar cursos por las consecuencias que estas representan y en su lugar aspiran alcanzar el prestigio académico. Un ejemplo de recompensa será alcanzar una meta a través del esfuerzo que realicen para obtener calificaciones favorables y un ejemplo de prevenir el castigo, será evitar la desaprobación de sus padres (Naranjo, 2009). Esto quiere decir que los estudiantes con el afán de desarrollarse profesionalmente dentro de sus carreras y evitar el regaño de sus progenitores y docentes se esmerarán en conseguir buenas notas.

Un estudiante puede contar con motivación externa cuando considera algo como un deber y que el resultado de este genera una recompensa o evita una sanción (Anaya y Anaya, 2010). Para ello el docente debe promover y reforzar este tipo de estímulos en las sesiones de clase que inviten al discente a autorregularse para lograr sus objetivos académicos, lo que promueve la colaboración y atención de quienes no se encontraban interesados desde un inicio, al tomar en cuenta que puede ser considerado como un indicador de buen desempeño (Filimonov, 2017). Esto genera un compromiso en el estudiante hacia sus responsabilidades académicas al sentir retribuido su esfuerzo, aprobando el semestre satisfactoriamente.

La motivación externa refiere a los premios o los incentivos que proceden externamente, tales como un agradecimiento, incentivos económicos, hacer línea de carrera, entre otros. Por lo general, son elementos materiales que motivan a las personas (Filimonov, 2017). En el caso de los estudiantes, uno de los principales alicientes externos para su desempeño académico es poner en práctica lo aprendido y generar ingresos económicos. Participar en un desafío es también motivación extrínseca debido a que el foco de atención está en triunfar y vencer a los demás, no por el placer de algo interno. Asimismo, el aliento de un grupo de personas y los premios que se reciben, son motivación externa (Singh, 2011); así como los debates que se desarrollan en las plenarias, donde los discentes procuran evidenciar ante sus compañeros y docentes el dominio de lo aprendido.

En esa misma línea, las retribuciones extrínsecas son sencillas de implementar, considerando que es factible que brinden de manera eficiente un incremento en las conductas educativas y sociales (Miller, 1989). Por ejemplo, cuando un docente alaba a sus estudiantes con palabras tales como “lo hiciste bien” o “sigue así”; se genera un fortalecimiento de la conducta esperada. Otros casos, se pueden dar a través del lenguaje no verbal y los reforzadores sociales, así como un aplauso o un pulgar arriba y los reforzadores palpables, tales como diplomas y otros reconocimientos materiales que pueden ser brindados en clase o en el hogar. Desde el rol docente, promover un ambiente de confianza en las sesiones de clase permite la participación, el respeto y reconocimiento entre estudiantes.

Por otro lado, la motivación extrínseca se puede dar de dos formas, cuando uno se siente incentivado por un asunto externo y cuando ello, es aprobado por la persona que lo integra para convertirse en un deseo personal (Ryan y Deci, 2000). Entender estos modelos de motivación externa, es imprescindible para los docentes debido a que no siempre podrán apoyarse en la motivación interna de los estudiantes con la finalidad de que adquieran nuevos conocimientos, ya que diversas actividades asignadas en clase, carecen de un agente que

motive intrínsecamente; por lo que, promover la motivación extrínseca a través del uso de herramientas tecnológicas, trabajo en equipo, exposición de ideas, entre otros, facilita el logro de la instrucción. Por lo tanto, ambas motivaciones deben comulgar para que haya un progreso propicio y efectivo (Kohn, 1993) para apoyar a que los estudiantes sigan motivados por el deseo de aprender.

La motivación externa es la fuerza o el estímulo que procede desde el exterior y que contribuye a que los individuos ejecuten tareas. Este tipo de motivación promueve que el discente se comprometa con su instrucción generando así reconocimientos o previniendo reprimendas (Ospina, 2006). Con ello se puede evidenciar que el uso de recompensas despierta el interés en los discentes, contribuyendo a que se responsabilicen de sus estudios. Esas motivaciones deben de ser promovidas por los docentes y su contexto para así generar que el estudiante se automotive (Anaya y Anaya, 2010). De igual forma, preparar una sesión de clase de manera organizada y que genere curiosidad propicia un ambiente motivador para el estudiante (Polanco Hernández, 2005). Lo que hace referencia a la importancia del rol docente para generar un ambiente de confianza que motive la participación de los estudiantes.

También se debe de considerar que existen cuatro tipos de motivación extrínseca, las mismas que pueden ser organizadas desde el grado más bajo al más alto de autodeterminación, que son: regulación externa, introyectada, identificada e integrada (Ryan y Deci, 1985). La primera no es innata a la persona, sino más bien para recibir un premio o evitar una amonestación; la segunda, cuando el individuo empieza a internalizar el porqué de su decisión; la tercera, cuando la persona toma la decisión de hacerlo debido a que considera que tiene valor y la última, cuando la persona actúa por decisión propia porque considera que ello es importante para él como ser humano. Aquí, la autodeterminación de la persona tiene el grado más alto dentro de la motivación extrínseca (Vallerand y Blssonnette, 1992) debido a que pasa de ser un deseo externo a algo más profundo.

2.2.1.3. Motivación trascendente.

La motivación trascendente es el impulso que lleva a una persona a realizar una actividad que tendrá como resultado la manifestación de actitudes como la vocación de servicio y el altruismo (Pérez, 1997), instando a otras personas a buscar intereses y logros colectivizados, donde se proponen metas como principio base para cumplir sus acciones. Una de las características que se puede describir, es que el líder trascendente procura la formación de las habilidades de las personas a su cargo, generando en ellos un compromiso con la actividad que se está desarrollando y también se identifiquen con la institución donde se encuentran (Chinchilla y Cruz, 2011). Es necesario recalcar que este tipo de motivación promueve el trabajo colaborativo el cual aporta con el crecimiento académico.

La motivación trascendente hace referencia a realizar una actividad, la cual tendrá impacto sobre los demás, no siendo impulsada por las emociones de los requerimientos que otros avivan en nosotros (López, 2013). Por el contrario, debe ser la consecución de un procedimiento donde está presente el razonamiento y la disposición, así como la ética racional de las normas, con valor global y permanente. Dicha motivación, generará mayor desarrollo en la persona, debido a que no busca satisfacer sus propias necesidades sino, el desarrollo de su entorno, donde toma como prioridad a los demás y a la institución; únicamente, por la satisfacción de saber que la labor que está realizando logra su objetivo (Zapata y Auqui, 2019). Este tipo de motivación considera la misión y visión de las personas o entidad con la cual se relaciona buscando alcanzar los fines propuestos de las mismas

Asimismo, este tipo de motivación promueve espacios de interacción donde se resalta la colaboración entre las personas; considerándose los ideales, doctrinas y fundamentos que se generen en común generándose cambios trascendentales entre las personas de su entorno con el propósito de ser inclusivos en las tomas de decisiones (Toscano, 2015). Producto de esta interacción, se obtienen resultados óptimos no solo en la consecución de las metas

propuestas, sino también en el desarrollo de habilidades interpersonales como el trabajo colaborativo, lo cual es una necesidad innata del ser humano, en búsqueda de su pertenencia a un entorno (Hellriegel y Slocum, 2009). Asimismo, utilizar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos es de vital importancia ya que contribuye con la mejora de la sociedad buscando alternativas de solución de problemas sociales al poner en práctica lo aprendido buscando el bienestar de todos.

La motivación trascendente se encarga de cumplir requerimientos de otros que no fueron solicitados, donde no se toma en cuenta las necesidades de uno mismo sino por el contrario, busca el desarrollo de un grupo de personas y favorece el proceso de sus capacidades abriendo espacios que inspiren a los estudiantes a meditar sobre la repercusión de sus acciones en otras personas (Pérez, 2000). Esta idea, está fundamentada en la formación de costumbres, preferencias y normas que tenga cada persona o grupo de ellas, donde la generosidad, el apoyo a los demás, el cariño entre otros cumple un papel relevante para el desarrollo de habilidades intrínsecas, que da como resultado el crecimiento académico entre ellos (Sandoval, 2017).

2.2.2. Pensamiento crítico.

Los orígenes del pensamiento crítico se remontan a la antigua Grecia, durante el periodo clásico, cuando los pensadores de dicha eran buscaban explicar racionalmente sus especulaciones respecto al mundo natural y humano (Giner, 2008) lo que evidencia el interés de fundamentar ideas de forma coherente y estructurada desde esa época. Sócrates fue un pionero en su uso, por ser el primero en criticar los pensamientos de sus coetáneos, pero también, por crear el método Socrático, que se basó en el análisis de ideas a través de la racionalidad (Campos, 2007). No es casualidad entonces, que la palabra crítico tenga su origen etimológico en las cepas griegas *kritikos* (criterio de discernimiento) y *kriterion* (modelos). En

ese sentido, pensar críticamente es razonar usando criterios, tal como mencionan Deroncele, Nagamine y Medina (2020).

Durante la Edad Media, el conocimiento en Europa pasó a un segundo plano, con la llegada y expansión de la religión cristiana, que se convirtió rápidamente en el principal foco de investigación, de parte, únicamente, de algunos clérigos (Alejo, 2017). Así, a través de los siglos siguientes, el pensamiento crítico experimentó una serie de corrientes y teorías que lo conceptualizaron de distintas formas (Macedo, 2018). De esta manera, es posible observar que, si bien el pensamiento crítico tuvo su origen en los padres de la filosofía durante el periodo de la Antigua Grecia, posteriormente, ha sido vinculado y estudiado también, por otros campos como el de la educación (Milla, 2012). Ello ha permitido ver en el tiempo la migración de las personas de un pensamiento mítico a un pensamiento racional.

También existen teorías del pensamiento crítico donde se considera el modelo de pensamiento basado en la actividad histórico-cultural del hombre (Villarini, 2003). Para este autor, el hombre logra desarrollar el pensamiento, a través de su adaptación natural y apropiación cultural. Por otro lado, la teoría crítica de la educación es considerada como un razonamiento técnico-teórico que pretende comprender y analizar diversos aspectos de la educación, como fenómeno social (Morales ,2014). Así como promover la autonomía del educando con la finalidad de fomentar en ellos una sólida individualidad y conciencia crítica.

Con respecto a la teoría de Movimiento de Pensamiento Crítico, esta necesita del manejo de ciertas habilidades cognitivas como la autonomía intelectual o el razonamiento juicioso a partir de la curiosidad, integridad, entre otros (Canese, 2019). Finalmente, Saladino (2012) se aventura a explorar una teoría latinoamericana respecto al pensamiento crítico, sustentada en las luchas histórico-sociales que buscaron romper con el pensamiento colonialista, durante el siglo XX. Desde 1960, la ciencia social está siendo reconsiderada por

distintos movimientos del pensamiento crítico que promueven el pensamiento decolonial que nos invita a reflexionar nuevamente sobre el desapego de los fundamentos euro centrados del poder por parte de América Latina.

Así mismo, el juicio crítico, es definido como una fase del pensamiento la cual se basa en el análisis de las ideas para evaluar una situación (Chroback, 2017). Mientras que Becerra, Hernández, Londoño y Silva (2019) señalan que una manera de definirlo en su mínima expresión es la de evidenciar una capacidad mental del ser humano para ser crítico. Por otra parte, la OECD (2016) indica que las habilidades de pensar críticamente se han considerado como pieza fundamental en la educación superior. Es así como, dos de sus aportes vendrían a ser el proceso de la toma de dictámenes y la resolución de conflictos en situaciones reales (Halpern, 2003). Esta idea refuerza la premisa de que el pensamiento crítico potencia otras habilidades cognitivas que permite al estudiante ser competente frente a situaciones que requieren una exigencia académica superior.

Asimismo, el pensamiento crítico representa una competencia que debe utilizarse como instrumento para alcanzar la reflexión, el pensamiento lógico, analítico y práctico (Villa y Poblete, 2007). Para ponerlo en acción en todo momento. Sin embargo, también es considerada como un proceso mediante el cual es posible analizar y evaluar los pensamientos, con el propósito de mejorarlos, tomando en cuenta ciertas estructuras y estándares (Paul y Elder, 2005). El raciocinio crítico va más allá de las significaciones anteriores, es algo que se produce en todos los seres humanos, el cual debe ser aplicado en sus vidas para resolver variadas situaciones (López, 2012). Este tiene su origen en las dudas para luego generar argumentos lógicos sin sesgos, permitiendo mejorar la claridad y precisión con la que las ideas son razonadas.

Por otro lado, la reflexión crítica está compuesta por un grupo de competencias y un conjunto de disposiciones, las habilidades vienen a ser el compuesto cognitivo y los

lineamientos, el componente motivacional (Kennedy, Fisher y Ennis, 1991). Al unirlos y aplicarlos conjuntamente se convierten en el componente conductual del pensamiento crítico, lo cual ayudará a la elaboración de esta clase de pensamiento (Valenzuela y Nieto, 2008). Es necesario tomar en cuenta ello ya que si la persona tiene los conocimientos de la habilidad que utilizará en una situación, pero no cuenta con la motivación de realizarlo, no se efectuará el pensamiento crítico. Es imprescindible que esté presente tanto la habilidad como las ganas de realizarlo (Gómez y Saldaña, 2020). Ambos componentes deben de ir de la mano para generar la criticidad en el estudiante, ya que si una no está presente la otra no se dará.

El pensador crítico debe contar con estas 6 competencias: interpretación, análisis, valuación, inferencia, exposición y autorregulación (Facione, 2011). A su vez, dicho autor indica que cada habilidad responde a preguntas determinadas que ayudan al desarrollo de cada una de estas habilidades. En el caso de la autorregulación es considerada por Facione, como la más notable de todas ya que permite al estudiante mejorar su propio proceso de pensamiento; es por ello, que es considerada también como la habilidad metacognitiva. Al estar presente esta habilidad, el discente monitorea su propio aprendizaje, realiza diversas actividades y tiende a analizar y evaluar sus propios pensamientos referente a algún tema.

El pensamiento crítico está estrechamente ligado con el desarrollo del aprendizaje principalmente en su construcción y en lo significativo que resulta ser para el discente. Esta se relaciona con habilidades como la lectura y comprensión profunda, la capacidad de cuestionamiento continuo, la construcción y reconstrucción del conocimiento, etc. (Velásquez, 2015). También favorece el razonamiento inductivo o deductivo a partir de argumentos reales, así como la reflexión (Mackay, Franco y Villacis, 2018) para descomponer y organizar las nuevas construcciones mentales respecto a lo analizado.

De igual manera, es importante mencionar que las habilidades de explicación y autorregulación van más allá del último nivel mencionado en la taxonomía de Bloom

(Facione, 2007) puesto que desarrollan la capacidad de argumentación mediante la defensa de una postura en el proceso del diálogo y de la autorregulación para la mejora continua de los desempeños a desarrollar (Núñez, Ávila y Olivares, 2016). Dichas habilidades generan en el estudiante, el proceso de reflexión sobre la construcción de su aprendizaje y nuevas habilidades blandas al momento de adaptar nuevas rutinas y hábitos que lo impulsen a buscar el logro de competencias.

Las actividades que desarrollan el pensamiento crítico pueden darse en el aula universitaria, en relación con las metodologías activas como el ABProy., que tiene como finalidad ampliar el trabajo colaborativo mediante la exploración y obtención de los conocimientos de los discentes universitarios. Dicha información se logró concretar a través del análisis y argumentos de los estudiantes entrevistados. El ABProy. permite comprobar la contribución de la motivación en la criticidad del discente motivando el ejercicio de la toma de decisiones y la competencia de la resolución de conflictos reales (Serrato, 2015). Se infiere que el trabajo colaborativo ayuda a optimizar las destrezas del pensamiento crítico, así como a incentivar el interés de la investigación científica en el desarrollo profesional de los estudiantes.

La motivación es clave para desarrollar una significativa ventaja referente a los conocimientos. Ello es un indicador primordial para el progreso del juicio crítico por encima del pensamiento convencional ante un contexto dado (Sánchez, Escobar y Pinzón, 2021). Es así, como los docentes cumplen un rol fundamental de desarrollar la motivación en sus sesiones de aprendizaje hacia los discentes universitarios, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico en las lecturas, exposiciones, debates y trabajos grupales. La contribución de los estudiantes a través de la confianza y la motivación contribuye al desarrollo de las competencias de la reflexión crítica, la cual permite que los discentes puedan sentirse cómodos y sin presiones correctivas (Campos, 2007). Los estudiantes universitarios necesitan de un

clima motivacional acogedor, para poder desarrollar el pensamiento crítico libremente sin prejuicios a ser señalados o presionados en torno a su contexto.

El presente estudio, admite la concepción de Facione (2007), quien define al pensamiento crítico como aquella capacidad cognitiva que tiene una intención, la cual se direcciona a analizar e interpretar información con el objetivo de generar conjeturas, argumentos, inferencias y conclusiones. Otra característica importante de esta es que se orienta a ser una actividad colaborativa mas no competitiva debido a que se busca generar consensos entre los individuos. Considerando lo expuesto, es que se precisan cuatro habilidades (componentes): análisis de argumentos, autorregulación, elaboración de inferencias y explicación de argumentos las cuales serán consideradas como las categorías de la presente investigación que se describen en breve.

2.2.2.1. Análisis de argumentos.

Los pensadores críticos forman destrezas cognitivas cuya primera habilidad a desarrollar es la interpretación, ya que aporta como punto de inicio para entender y manifestar el concepto de una gama de diversos ensayos, opiniones, normas, pasos o juicios (Facione, 2007). Como segunda habilidad se considera el análisis de argumentos porque contempla determinación en las deducciones verdaderas e hipotéticas entre definiciones, interrogantes, explicaciones u otras, teniendo como objetivo manifestar convicciones, discernimiento, vivencias, datos e ideas. Los individuos que cuentan con esta habilidad se enfocan en los componentes de una actividad y analizan como estas se desenvuelven (Parra, 2019). Ello se refleja en los estudiantes cuyo deseo de aprender los motiva a filtrar y distinguir sus textos de estudio con minuciosidad para una mejor comprensión.

El análisis de argumentos se puede comprender como una destreza o competencia interna que forma parte del pensamiento, la cual busca obtener una fracción de un todo con la

finalidad de explicar el mismo, considerando sus particularidades y cada uno de sus aspectos (Cangalaya, 2020). El desarrollo de esta capacidad se ve impulsada por la motivación extrínseca e intrínseca con la que cuentan los discentes en las sesiones de clase. Asimismo, hace referencia a los orígenes que lo sostienen, como tener un dilema que incluya dos perspectivas y saber reconocer las discrepancias y semejanzas; para posteriormente, ofrecer una alternativa de solución que incluya las razones que lo avalen o contradigan (Arcos, Rueda y Balseca, 2017). Llegar a este punto de razonamiento, requiere un proceso paulatino acompañado del ejercicio de la lectura y de la distinción de las partes de un todo.

El análisis de argumentos es el procedimiento que tiene como finalidad, clasificar los componentes que forman parte de hechos o elementos; así como, realizar un estudio intenso y minucioso para conseguir obtener un conocimiento global, tomando en consideración sus características y los vínculos que tienen unos con otros (Shardakow, 1963). Esto hace referencia a que, si la persona desarrolla esta fase de manera efectiva, podrá obtener un resultado óptimo que lo motive a querer seguir aprendiendo. También, el análisis es catalogado como uno de los recursos más empleados a lo largo de la existencia humana, ya que es la separación de los componentes de un todo, con la finalidad de poder entenderla, desarrollarla y organizarla; así como, obtener acceso a saberes o conocimientos de distintas dimensiones en nuestro entorno (Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz, 2010).

Analizar argumentos representa desmenuzar en porciones, un todo, establecer e identificar cómo se relacionan (Anderson y Krathwohl, 2001). La disgregación en partes de lecturas proporcionadas en las sesiones de clase es promovida por la motivación con la que cuentan los estudiantes para apoyar a compañeros en su desarrollo profesional, así como por el deseo mismo de aprender. En la educación, los docentes consideraran que desarrollar el análisis de argumentos en los estudiantes, es fundamental porque les permite mejorar su capacidad analítica; como diferenciar lo real de lo irreal, enlazar los resultados teniendo un

sustento que lo avale, reconocer lo esencial y señalar cómo se entrelazan las opiniones entre ellas (Anderson y Krathwohl, 2001). Fomentar la capacidad de disgregar información en las sesiones de clase, permite al discente una mejor comprensión de los textos brindados.

En la taxonomía de Bloom, el análisis de argumentos forma parte del pensamiento crítico y representa la fase en la cual se diferencian suposiciones y eventos reales. Igualmente, es aquí donde se evidencia y reconoce las aseveraciones en las que se elabora una conclusión (Adams, 2005). Es en esta fase donde la persona descarta lo que es secundario y considera solo lo que es relevante. También representa la habilidad de separar lo que se tiene para posteriormente examinarlo (Indrašienė, Jegelevičienė, Merfeldaitė, Penkauskienė, Pivorienė, Railienė, Sadauskas y Valavičienė, 2021). El análisis de argumentos es parte de quienes tienen desarrollado pensar de forma crítica y son capaces de determinar conclusiones, argumentos, saber que no es relevante, identificar la estructura de un contenido y sintetizar (Ennis, 2011) lo que es promovido por el deseo de aprender.

Una de las metodologías que potencia el análisis de argumentos es el ABProy. A través de la fase del planteamiento de preguntas desafiantes, los estudiantes empiezan a cuestionarse acerca de un tema planteado, generando en ellos la curiosidad y el deseo de querer investigar, para luego pasar a la fase de la búsqueda y procesamiento de la información. Es aquí donde se realiza la recopilación de datos que servirán para dar solución a un problema (Tippelt y Linderman, 2001). Los estudiantes se encargan de obtener toda la información confiable necesaria ya que esta servirá como base para la realización del proyecto.

2.2.2.2. Elaboración de inferencias.

Previo al desarrollo de la habilidad de elaboración de inferencias, se debe realizar la evaluación de la veracidad o falsedad de la información para la emisión del juicio, de manera que se establezca una relación lógica y sólida (Facione, 2007). Esto con el objeto de evitar construir nuevos conceptos sobre información manipulada. Considerando que el pensamiento

crítico se constituye por habilidades cognitivas dinámicas que se orientan hacia una meta por el cual sigue procesos sistemáticos (Guichot, 2013); la elaboración de inferencias es la siguiente habilidad por desarrollar, dentro de la postura de Facione. De acuerdo con Lipman (1997), la aplicación del raciocinio crítico debe permitir que el individuo promueva un pensamiento de orden superior, de manera que el juicio que se realice de la información recepcionada de su entorno pueda derivar en una toma de decisiones crítica y razonada.

La elaboración de inferencias hace mención del análisis y distinción que se realiza sobre los conceptos, declaraciones e información, de manera que se realicen juicios de valor (Facione, 2007). Este nivel del pensamiento crítico permite al individuo realizar las diferenciaciones y consideraciones pertinentes de la información, tratando de llegar a un razonamiento que le permita emitir juicios de valor, argumentos, opiniones, posturas, creencias y cualquier otro juicio. La validación de una inferencia dependerá de su composición lógica y no del lenguaje que lo rodea (López, Padilla, Juárez, Gallarday y Uribe, 2020) puesto que se evalúa el contenido y el grado de valoración que se realiza, sobre las premisas por encima de la extensión de palabras, lo cual podría estar rodeado de redundancias y un análisis superficial.

Del proceso de elaboración de inferencias, expertos mencionan que el cuestionamiento de las evidencias o de la información, el planteamiento de alternativas y la obtención de conclusiones, forman parte de las sub-habilidades de inferencia (Facione, 2007) las cuales serán desarrolladas en los siguientes párrafos. Al respecto del progreso del juicio crítico, en el nivel inferencial, exige al individuo reformular sus conceptos discriminando aquellos faltos de argumentos válidos por los de un razonamiento alineados a un juicio de valor (Mackay, Franco y Villacis 2018) promoviéndose así la criticidad y profundización reflexiva.

Respecto al subnivel de cuestionar las evidencias, implica evaluar la información que se tiene para posteriormente verificar su viabilidad, aceptabilidad o credibilidad. Hace referencia al uso de estrategias de búsqueda para corroborar su veracidad (Facione 2007); puesto que, como parte del progreso del pensamiento crítico, se encuentra la responsabilidad del individuo de realizar críticas, controvertir y debatir el conocimiento (Franco, Almeyda y Saiz 2014) ya que es parte de la característica del individuo comprometido con su aprendizaje

Respecto al planteamiento de alternativas, se trata de considerar las diferentes aristas que tiene el problema para brindar alternativas de solución, hace alusión a plantear hipótesis con el objeto de amplificar las opciones y así obtener resultados (Facione, 2007) que permitan resolver o ampliar el panorama en cuestión de obtener la solución más coherente. Es necesaria la interpretación de la información y es aquí donde esta, entra en contacto con la nueva información (Cisneros, Olave y Rojas 2010), de manera que se establezcan nuevas proposiciones juiciosas. El planteamiento de opciones para la solución a problemas se enriquece al momento de trabajarlas de forma colaborativa debido a la variedad de opiniones que se obtienen.

Finalmente, como último estadio del proceso de elaboración de inferencias, se encuentra la obtención de conclusiones la cual hace referencia a la adopción de una postura o posición respecto del asunto que se ha analizado. Implica la definición o determinación de qué premisas requieren ser apoyadas o rechazadas (Facione, 2007). Esta sub-habilidad de la inferencia, menciona sostener un juicio respecto de la confiabilidad de las afirmaciones obtenidas en el proceso anterior (Betancourth, 2015). Asimismo, supone representar una posición como consecuencia del proceso de cuestionamiento y planteamiento de premisas.

Es importante mencionar que los factores internos como externos influyen en la capacidad crítica del estudiante ya que este último dependerá de que el discente se encuentre motivado (Salazar, 2020). Es así como, uno de los factores motivacionales externos que ha

sido usado para mantener la motivación en el estudiante es el uso de calificaciones, los cuales sirven de impulso para mantener la atención centrada en el desarrollo de la tarea.

La categoría de elaboración de inferencias encuentra su correspondencia con la metodología del ABProy, en relación con la fase de planificación del proyecto. Esta última consiste en organizar las tareas en relación con los objetivos planteados, las reuniones de tutoría grupal obligatoria y la fase de evaluación de proyecto (Fernández, 2017). En este punto son considerados el planteamiento del objeto de estudio, la justificación, los recursos, las herramientas, cronogramas y responsables. Respecto a los objetivos a alcanzar y a la justificación del proyecto, se requiere un proceso de elaboración de inferencias para determinar una postura fundamentada en torno al cual girará el proyecto.

2.2.2.3. Explicación de argumentos.

La explicación de argumentos hace referencia a la habilidad de exponer las conclusiones propias que sean congruentes al razonamiento lógico (Facione, 2007). Se considera clave la influencia de la motivación al presentar las diversas opiniones en los debates o exposiciones que se realizan en clases sobre los trabajos expuestos, con el propósito de generar el deseo de apoyar a los compañeros en los trabajos grupales y generando una mejor participación de las sesiones de clases.

El argumento tiene como propósito, persuadir a quienes está dirigido el discurso, pero en primera instancia hacia la misma persona quien lo está generando; considerando una afirmación exclusiva, a través de una conclusión válida. Asimismo, el argumento está conformado por uno o varios alegatos, conocidos como premisas, de modo que, nos sirve para crear conclusiones con criterios de veracidad (Epstein, 2018). Estas se sostienen en fuentes fidedignas para su posterior presentación al público. Es imperativo recalcar, que la explicación de posturas promueve la habilidad de razonar y exponer las ideas, las cuales son

desarrolladas por el impulso de aprender y el deseo de presentar conjeturas con claridad y sólido poder argumentativo.

El accionar argumentativo se define como un proceso cognitivo–racional, desde donde se manejan las diversas perspectivas, para poder comprobar la proposición adecuada en relación con el razonamiento a presentar (Reyes,2001). La explicación de los docentes contribuye en el desarrollo y sustento de opiniones de los estudiantes ya que permite ampliar el panorama de estos, brindar una retroalimentación oportuna motivando a la investigación de futuros temas de interés y generando la autorregulación de su propio aprendizaje.

La argumentación es un proceso práctico–discursivo entorno a la comunicación, que tiene como objetivo destinar al receptor la manifestación de sus ideas, creencias y opiniones que ha logrado consolidar en el proceso de la construcción de su razonamiento, de manera que le permite conocer la realidad (Córdova, Velásquez y Arenas, 2016). Se desarrolla de manera oral o escrita, considerando las características como: argumentación y contraargumentación. Además, involucra el diálogo para poder persuadir de forma estratégica la formulación de temas controversiales y así, responder y persuadir al receptor, con el fin de lograr un entendimiento y toma de decisiones respecto a lo expuesto (Larraín, De Brasi, Calderón y Calzetta 2021). En esta categoría, tanto el emisor como el receptor están en constante interacción sustentado sus posturas basándose en argumentos válidos, respondiendo y refutando.

La argumentación es importante para el desarrollo de la lógica lingüística en el proceso del pensamiento divergente manifestándose en diversos contextos, con el fin de influir en el destinatario hacia donde se dirige el argumento. Sin embargo, se orienta a la transformación del pensamiento con el propósito de la construcción de conceptos, juicios y razonamientos (Escobar y Arrendo, 2018). Del mismo modo, el pensamiento crítico se encarga de cuestionar, problematizar, solucionar, comunicar y argumentar las diversas

proposiciones, como resultado del convencimiento. Se consideran tres criterios pertinentes para una adecuada argumentación que son: plantear y solucionar los problemas; argumentar y realizar los ejercicios cognitivos que regulan las fases del aprendizaje (García, 2020) con la meta de desarrollar una adecuada explicación de argumentos ante posibles falacias.

Finalmente, la argumentación representa la capacidad de resolver nuevos problemas ante una determinada actividad, de modo que los puntos de vista serán primordiales para el logro de una adecuada capacidad argumentativa (Alonso y Campirán, 2021). En efecto, la diversidad de pensamiento a través del trabajo cooperativo ayuda a desarrollar una amplia explicación de los argumentos en cuestión porque las capacidades, actitudes y habilidades interrelacionadas de los participantes permite que se puedan pensar y plantear ideas, con sustentaciones bibliográficas variadas y así, aproximarse a la verdad expresada a través del lenguaje (Martínez, 2020). Es así, como el pensamiento crítico trabajado de forma cooperativa permite espacios donde los argumentos pueden ser presentados con mayor confianza además de permitir la corrección entre pares.

El Aprendizaje Basado en proyectos, busca motivar a los discentes a superar dificultades en su aprendizaje, basándose en habilidades como la autoevaluación y la elaboración de proyectos (Landron, Agreda y Colmenero, 2018). Así, los estudiantes desarrollan un proceso autorreflexión con el fin de alcanzar a elaborar un producto y en el proceso realizar las mejoras pertinentes, considerando la autocrítica y la autorregulación en su quehacer académico. De esta manera, el ABProy. considera pertinente a la evaluación continua, asociándola como una herramienta del aprendizaje (Vergara, 2016), al momento de explicar sus argumentos ante una sesión de clases a través de debates, foros y mesas redondas.

2.2.2.4. Autorregulación.

La autorregulación es dominar la capacidad de aprendizaje, usar diversas herramientas y lograr objetivos, en la cual se hará uso de elementos como el análisis y la

evaluación donde se colocará en práctica el propio juicio al que se llegó para cuestionarlo, con el fin de modificar, comprobar y revalidar la argumentación y logros obtenidos (Facione,1990). La motivación aporta en desarrollar estas actitudes en los estudiantes que se enfocan en el logro de sus metas académicas, quienes al ser conscientes de lo que carecen; indagan por conocer y aprender más de forma autónoma hasta dominar lo que requieren, realizan asignaciones con seguridad, dedicación y creatividad llegándose a diferenciar de quienes carecen de iniciativa propia (Zimmerman, 2010). El ejercicio de esta capacidad invita a los discentes a repasar contenidos y apuntes por el afán de su crecimiento profesional.

La autorregulación es la fase en la que los estudiantes trazan y definen sus propias metas para alcanzar su aprendizaje, monitorear sus logros, conducta y motivación; todo ello alineado a sus objetivos (Pintrich, 2000). Esta situación se ve reforzada por factores externos que estimulan a los discentes a mantenerse enfocados dentro y fuera de las sesiones de clase por el aliciente de alcanzar sus objetivos académicos. Thomas Alva Edison y Benjamín Franklin fueron autodidactas que suscitaron cambios en la sociedad e hicieron descubrimientos gracias a la autorregulación que desarrollaron. Emplearon técnicas tales como: obtener información cualificada, trazarse objetivos diarios, examinar logros, cambiar lo que no era efectivo y realizar una introspectiva de lo que obtenían (Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005). Esta misma actitud, la presentan los estudiantes motivados por su crecimiento profesional.

El aprendizaje autorregulado es la acción por la cual, los estudiantes buscan desarrollarse por sí mismos, frente a un ambiente de aprendizaje (Zimmerman et.al. 2005). Esta, invita a los discentes a generar hábitos que contribuyan en su desarrollo académico. También es considerado como un procedimiento dinámico donde los estudiantes definen lo que desean lograr en su formación académica. Posterior a ello revisan, verifican y observan los conocimientos que van adquiriendo, su motivación y su conducta, direccionados y

condicionados por lo que desean lograr, así como por lo que los rodea (Pintrich, 2000). Ello, está alineado al tiempo y dedicación que los discentes les brindan a sus estudios, así como en la ayuda a sus compañeros en el logro de su desarrollo profesional.

La autorregulación es tener la actitud para desarrollar procesos de aprendizaje, así como contar con la capacidad de corregir desaciertos, dar seguimiento de manera consecuente y consciente, realizar una introspección de la conducta, las virtudes, y lo que genere un estímulo para realizar dicho proceso (Fonseca y Castiblanco, 2020). Existen factores externos tales como las notas, becas, mejores ingresos económicos, etc. que motivan a los estudiantes a ser constantes en el camino hacia el logro del reconocimiento académico y profesional. Los discentes que desarrollaron un pensamiento crítico cuentan con autorregulación y ello hace que posean una buena distribución de su tiempo con el fin de enfocarse en su aprendizaje, además de trazarse metas altas (Corte, 2015). Esto permite empoderar al estudiante, una vez que toma conciencia de responsabilizarse de su propio proceso.

La autorregulación viene a ser el seguimiento autónomo que se le da al propio aprendizaje, así como los instrumentos que se emplean en dicho proceso y los logros que se tienen (Facione, 2015). La obtención de esta habilidad facilita en los discentes la creación de hábitos favorables para su desempeño académico. Es aquí donde se implementan capacidades analíticas y se realiza la revisión de las conclusiones propias, como el debatir, comprobar y modificar el propio juicio o el resultado obtenido. Por otro lado, la autorregulación no es algo mental ni tampoco las capacidades adquiridas durante su formación académica; sino que se da cuando el estudiante, por iniciativa propia, reorganiza o modifica sus capacidades de procesos mentales en competencias educativas (Zimmerman, 2002). Esta reingeniería por parte del discente es motivada por la obtención de prestigio académico.

Para desarrollar la autorregulación se requiere contemplar que todos los discentes posean la facultad de evolucionar sus habilidades cognoscitivas, automotivarse y lograr la

adquisición de conocimientos, siempre y cuando tengan el anhelo de realizarlo y se hagan cargo de su propio aprendizaje (Rosario, Núñez y González-Pineda, 2004). La concientización por parte de los estudiantes se torna importante en este proceso, debido a que ello los invita a hacerse cargo de su propio desarrollo académico y profesional a través de costumbres que contribuyan a la consecución de sus objetivos.

La autorregulación es transversal a todas las fases del ABP, ya que el estudiante debe autogestionar su aprendizaje en cada una de ellas desde la formulación del problema hasta la revisión de esta. En todo este proceso el estudiante aplica estrategias cognitivas, se organiza con el fin de lograr todo lo propuesto. También, las motivaciones y emociones se encuentran presente impactando su accionar, les permite enfocar su trabajo a como lo consideran correcto para cumplir con lo que se había planteado inicialmente (Estrada De la Hoz, 2019).

Capítulo III: Metodología

3.1. Enfoque

El presente estudio se elaboró considerando el enfoque cualitativo, debido a que pretende recolectar información de manera individual, a través de entrevistas semi estructuradas, para analizar y obtener una conclusión. Además, considera que obtener data no se conseguirá de forma estandarizada, sino, tomando en cuenta la percepción de los discentes, de quienes se contemplarán sus emociones y vivencias académicas, entre otros. Finalmente, se aplicarán preguntas que permitan interpretar la información proporcionada por los estudiantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Alcance

Este trabajo de investigación es de alcance explicativo ya que pretende dar a conocer la forma en que se manifiesta la motivación en estudiantes de educación superior. Asimismo, busca precisar de qué manera la motivación contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Los estudios explicativos no solo describen fenómenos físicos o sociales, sino que apuntan a mostrar las razones por las cuales suceden, así como responder al porqué de las relaciones entre dos o múltiples variables (Hernández et al., 2014).

3.3. Diseño

Este estudio es fenomenológico debido a que está orientado a la búsqueda de las vivencias y perspectivas de los discentes con el objetivo de reconocer, explicar y asimilar su experiencia en contraste con las variables de estudio (Hernández et al., 2014) con lo que se pretende conocer y describir las vivencias de los estudiantes de forma directa en función a la motivación y la criticidad en una escuela superior de arte dramático, para luego obtener conclusiones en base a su interpretación.

3.4. Matrices de alineamiento

3.4.1. Matriz de consistencia.

Tabla 1. Matriz de consistencia

Problemas	Objetivos	Variables	Categorías	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿De qué manera la motivación contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Explicar de qué manera la motivación contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II</p>		<p>Motivación intrínseca</p> <hr/> <p>Motivación extrínseca</p> <hr/> <p>Motivación trascendente</p> <hr/> <p>Análisis de argumentos</p> <hr/> <p>Elaboración de inferencias</p> <hr/> <p>Explicación de argumentos</p> <hr/> <p>Autorregulación</p>	<p>Enfoque</p> <p>Cualitativo</p> <p>Alcance</p> <p>Explicativo</p> <p>Diseño</p> <p>Fenomenológico</p> <p>Población</p> <p>15 estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II</p> <p>Muestra</p> <p>15 estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II</p> <p>Técnica</p> <p>Entrevistas individuales</p> <p>Instrumento</p> <p>Guía de entrevistas</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>¿De qué manera se expresa la motivación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?</p> <p>¿Cómo contribuye la motivación al desarrollo del análisis de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?</p> <p>¿Cómo contribuye la motivación a la elaboración de inferencias de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?</p> <p>¿Cómo contribuye la motivación a la explicación de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?</p> <p>¿Cómo contribuye la motivación al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Describir cómo se expresa la motivación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.</p> <p>Explicar cómo contribuye la motivación al desarrollo del análisis de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.</p> <p>Explicar cómo contribuye la motivación a la elaboración de inferencias de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.</p> <p>Explicar cómo contribuye la motivación a la explicación de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.</p> <p>Explicar cómo contribuye la motivación al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II.</p>	<p>Motivación</p> <hr/> <p>Pensamiento crítico</p>		

3.4.2. Matriz de operacionalización de variables.

Tabla 2. Matriz de Operacionalización de las Variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Categorías	Indicadores	Ítems
Variable 1: Motivación	Para Pérez, J. (1991) lo conceptualiz a como el impulso que conduce a la persona a desarrollar una acción, que se inicia con una mentalidad prospectiva la cual genera el deseo del logro de metas para luego materializars e a través de acciones concretas movidos por factores internos o externos.	Es el impulso de los estudiantes que dirige su conducta hacia un determinado fin. Involucra a la motivación interna, externa y la trascendente. Esta información será obtenida a través del uso de una guía de entrevista.	Motivación intrínseca	Es un impulso interno que nace de la determinación propia al realizar una actividad por el simple deseo de hacerlo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es la importancia de contar con motivación interna durante tus sesiones de clase? ¿Por qué? 2. ¿Qué ideas te motivan internamente durante las sesiones de clase? Menciona dos ejemplos. 3. ¿Qué acciones has observado en tu desarrollo académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona 2 casos.
			Motivación extrínseca	Es un impulso externo que induce a los discentes en la puesta en práctica de tareas para la consecución de objetivos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué recursos externos te motivaron durante las sesiones de clase del presente periodo académico? Mencione 02 casos. 2. ¿Cuán importante consideras que es contar con motivación externa que sirva como incentivo en tu aprendizaje? ¿Por qué? Menciones 2 casos. 3. ¿De qué forma los docentes te motivan durante las sesiones de clase? Mencione 02 ejemplos.
			Motivación trascendente	Es el impulso interno que lleva al estudiante a actuar en beneficio de los demás y no del mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tan importante es para ti utilizar los conocimientos teóricos y prácticos de tu carrera en busca de la mejora de la sociedad? ¿Por qué? 2. ¿De qué manera te motiva el desarrollar una actividad con tus compañeros donde sabes que aportarás con su crecimiento académico? 3. ¿Qué acciones realizaste durante el presente semestre que permitieron que tus compañeros logren sus objetivos?

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Categorías	Indicadores	Ítems
Variable 2: Pensamiento Crítico	Facione (2011) lo conceptualiza como el conjunto de habilidades cognitivas referidas al análisis y elaboración de argumentos basados en la variedad de evidencias, a través de un proceso de autorregulación que involucra al pensamiento con el sentido colaborativo, antes que con el competitivo.	Es una habilidad de los estudiantes, que permite identificar, analizar e interpretar un determinado tema. Involucra el análisis de argumentos, la autorregulación, la elaboración de inferencias y la explicación de argumentos. Para conseguir esta información, se hará uso de una guía de entrevista.	Análisis de argumentos	Habilidad operacional del pensamiento que clasifica las partes de un todo para estudiarlas de forma minuciosa accediendo a nuevos saberes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo la motivación te ayuda a desarrollar tu capacidad para analizar diversos temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué? 2. ¿De qué manera tus deseos de aprender te motivan a estudiar de manera minuciosa las actividades a desarrollar en tus sesiones de clase? 3. ¿Cómo te motivan los docentes para que analices los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué? 4. ¿De qué forma, apoyar a tus compañeros en su crecimiento académico, te motiva en el análisis de lecturas grupales durante tus sesiones de clase?
			Elaboración de inferencias	Habilidad que se basa en el análisis de conceptos para emitir argumentos o juicios de valor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo consideras que la motivación contribuye a desarrollar tu habilidad para elaborar tus propias opiniones sobre los temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué? 2. ¿Cómo tu deseo por aprender influye en la elaboración de tus propias conclusiones sobre los temas que desarrollas en clase? ¿Por qué lo consideras así? 3. ¿De qué forma tus ganas de obtener altas calificaciones te ayudan a construir, en tus propias palabras, opiniones acerca de los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué? 4. ¿De qué manera apoyar académicamente a tus compañeros te motiva a participar de los debates organizados por los docentes durante las sesiones de clase? ¿Por qué?
			Explicación de argumentos	Habilidad que permite elaborar conceptos, juicios y razonamientos, con el propósito de argumentar o refutar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo influye la motivación al presentar tus opiniones en los debates o exposiciones trabajados en clases? ¿Por qué? 2. ¿Cómo tu deseo de aprender influye en tu capacidad de pensar y exponer ideas? 3. ¿De qué forma ayuda la explicación de los docentes en tu habilidad para desarrollar y sustentar opiniones? Menciona dos ejemplos 4. ¿De qué manera el deseo de apoyar a tus compañeros en los trabajos grupales te ayuda a que tus participaciones tengan un mejor sustento durante las sesiones de clases? ¿Por qué?
			Autorregulación	Habilidad que permite gestionar la atención, emociones y motivación para encontrar estrategias que permitan orientarlas a una meta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo la motivación aporta a que desarrolles actitudes que te permitan desenvolverte mejor en el logro de tus metas académicas? ¿Por qué? 2. Luego de una sesión de clase, ¿cómo tu afán de crecimiento profesional te motiva a repasar los contenidos y apuntes de las últimas clases? ¿Por qué? 3. ¿Cuáles son los motivos externos que te ayudan a seguir concentrado en tus estudios? ¿Por qué? 4. ¿De qué manera ayudar a tus compañeros en el logro de sus objetivos contribuye en darle tiempo y dedicación a tus estudios? ¿Por qué?

3.5. Población y muestra

Según Hernández, et al., (2014), una población es definida como la asociación de todos los casos que convergen en un conjunto de características. En este estudio, la población está compuesta por 15 estudiantes del II ciclo de la carrera de Educación Artística en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II, cuya muestra representa la totalidad de la población. El tipo de muestreo fue probabilístico aleatorio simple decidido a que todas las personas de la población tuvieron las mismas posibilidades de participación en la investigación. Los puntos a considerar para la conformación de la muestra fueron: ser estudiantes del segundo ciclo y ser ingresantes del 2021. En relación al género, 9 son mujeres (60%) y 6 son varones (40%) y la edad en la que oscilan es entre los 17 hasta los 35 años.

3.6. Técnicas e instrumentos

La técnica utilizada fue la entrevista porque recoge las experiencias vividas y perspectivas de los entrevistados en relación con las variables de investigación, la cual permitirá la recopilación, descomposición e interpretación de la data con el objetivo de establecer propuestas de solución frente a problemas identificados.

El instrumento aplicado fue la guía de entrevista estructurada, estableciéndose 25 preguntas: 9 relacionadas a la variable de motivación, considerando 3 categorías (motivación interna, externa y trascendente) y 16, relacionadas a las variables motivación y pensamiento crítico, agrupadas en 4 bloques de 4 preguntas cada una. Algunas de ellas fueron reforzadas con repreguntas durante las entrevistas. El instrumento en mención recopila las respuestas directas de los entrevistados generando un clima de confianza y soltura en ellos (Hernández, et al., 2014).

3.7. Aplicación de instrumentos

Para la recolección de la data, se llevaron a cabo las siguientes intervenciones:

- Concertación con el jefe de área y la asistente administrativa de la carrera de Educación Artística, para la aplicación de las entrevistas de la investigación.
- Se invitó a los participantes vía correo electrónico y WhatsApp, para colaborar con las entrevistas, a ser realizadas por la plataforma ZOOM.
- Los estudiantes confirmaron su asistencia a las entrevistas virtuales.
- Las entrevistas fueron aplicadas del 18 de diciembre del 2021 al 4 de enero del 2022.
- Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 50 a 90 minutos.
- Los entrevistadores ejecutaron el siguiente procedimiento:
 - Bienvenida y socialización de los datos personales de los participantes.
 - Explicación sobre el propósito de la investigación e importancia de la fidelidad de sus respuestas.
 - Consentimiento verbal de los participantes para la aplicación de la entrevista.
 - Aplicación de las entrevistas, utilizando diapositivas por cada pregunta.
 - Agradecimiento por la colaboración de los entrevistados.

Capítulo IV: Resultados y análisis

4.1. Resultados y análisis de la variable motivación

4.1.1. Categoría 1: Motivación intrínseca.

¿De qué forma tu motivación interna te ayuda al logro de tus metas académicas?

¿Por qué? Menciona dos razones.

Once de los entrevistados señalan que la autoconfianza los ayuda en el logro de sus metas académicas. La razón que sustenta esta afirmación es el incremento de su fuerza de voluntad y mentalidad positiva para emerger de su círculo de comodidad y vencer todos los obstáculos. Estos últimos, los alentarán a mostrar mayor dedicación y compromiso al momento de alcanzar sus metas académicas. La segunda razón mencionada, por nueve de los participantes, hace referencia a que ampliar sus conocimientos los motiva al logro de sus propósitos académicos, por intermedio del análisis y a través de la averiguación de fuentes confiables de referencias. Además, hace mención del uso de recursos adicionales que pongan en práctica su capacidad de análisis para discernir y ser minuciosos con la información recabada de internet.

Los interrogados E06, E07, E08, E09 y E10 estiman que la idea de poner en práctica lo aprendido, aporta al logro de sus metas académicas. El sustento de esta idea recae en explayarse en sus participaciones, durante las sesiones de clase. Asimismo, recalcan las ideas de mejorar hábitos de aprendizaje y realizar conversatorios o discusiones con sus compañeros, sobre los temas aprendidos. Finalmente, el último argumento mencionado por los participantes E12 y E13 señala que se evidencia una mejoría en sus relaciones interpersonales, al momento del trabajo en equipo, siendo pacientes, manteniendo el sentido del humor y practicando su liderazgo; consiguiendo así, el logro de sus propósitos académicos.

¿Qué ideas te motivan internamente durante las sesiones de clase? Menciona dos ejemplos.

El total de estudiantes entrevistados señalan que cuentan con ideas que los motivan de manera interna durante sus sesiones de clase. Nueve de los entrevistados mencionan que los incentivan las ganas de ampliar sus conocimientos. El ejemplo que sustenta esta aseveración es que les permite complementar saberes previos y explorar nuevos campos académicos. Así mismo, incorporar y dominar nuevas herramientas y técnicas que les facilite dar sus ideas libremente y ser más claros para tener una mejor conexión cuando impartan sesiones de clase. El segundo ejemplo mencionado por nueve de los participantes hace referencia a que los motiva poner en práctica todo lo aprendido, a través de proyectos personales donde puedan crear e innovar, estructurar y ejecutar sus ideas para ver plasmado lo realizado y corregir errores.

Por otra parte, los entrevistados E02, E03, E05, E10, E11, E12 y E14 identifican que automotivarse los incita a tener mayor confianza en ellos mismos. El sustento de esta idea recae en que incrementan su deseo de aprender y de no estancarse de manera que puedan retarse y superarse a sí mismos, con el afán de ser profesionales capacitados y lograr sus objetivos. Los participantes E01, E07, E09, E12 y E13 comparten la idea de su vocación profesional y el estudiar la carrera que les gusta. La razón que sustenta esta afirmación es el anhelo que tienen de querer ser como sus docentes y fomentar el arte para crear mejores personas desde dicha disciplina.

¿Qué acciones has observado en tu desarrollo académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona dos casos.

El total de los estudiantes entrevistados señala que han observado manifestarse diversas acciones dentro de su desarrollo académico al sentirse motivados internamente. Se pudo evidenciar que nueve de los entrevistados reconocen que la motivación intrínseca los ha

impulsado a investigar sobre las asignaturas que cursan en el semestre. Un caso que sustenta ello, es que los incentiva a buscar nuevas fuentes y recursos adicionales que les permitan ampliar sus conocimientos. El segundo caso mencionado por nueve de los participantes resalta que han desarrollado su automotivación. Esta afirmación, se apoya en que les permite contar con la fuerza de voluntad que los invita a salir de su zona de confort, afrontar obstáculos a través de una mentalidad positiva. Así son capaces de disfrutar lo que hacen y demostrar que pueden lograr sus objetivos.

Por otro lado, los entrevistados E06, E07, E08, E09 y E10 hacen referencia a que su motivación interna los lleva a poner en práctica todo lo aprendido, realizando conversatorios con familiares y amigos donde les explican sus sesiones de clase, expoliándose en sus opiniones, mejorando sus hábitos de aprendizaje y empleando el pensamiento creativo en la conciliación de dificultades. Los participantes E05 y E13, armonizan en que han aprendido a organizarse y gestionar mejor su tiempo. Finalmente, los participantes E02, E04 y E12 hacen referencia a que han logrado enfrentar diálogos internos negativos sobre sus capacidades gracias a que logran automotivarse.

4.1.2. Categoría 2: Motivación extrínseca.

¿Qué factores externos te motivaron durante las sesiones de clase del presente periodo académico? Menciona 2 casos.

El total de los estudiantes comenta que identifican factores externos que los han motivado durante el semestre académico. Cinco de los consultados resaltan el progreso vocacional como motivación externa. Uno de los casos que sustenta esta afirmación es que ello los impulsa a ser más competitivos frente a los demás. Asimismo, mencionan la importancia de aprender y poner en práctica sus aprendizajes, producir, dirigir obras y enseñar de manera profesional. El segundo caso mencionado, por seis de los entrevistados, hace referencia al desempeño docente como factor de motivación externa. El apoyo a esta

idea es la importancia de proponer un ambiente de confianza, donde esté presente, la escucha activa y el soporte a los estudiantes. Igualmente, consideran la pasión por la enseñanza, dominio del tema, promover la investigación y buenas metodologías docentes.

Por otra parte, los entrevistados E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E10, E11, E12, E14, E15 consideran al entorno social como la familia, compañeros y amigos como otro factor de motivación exterior por el apoyo y acompañamiento que les brindan. Además de tener intereses comunes con quienes puedan compartir sus experiencias. El participante E06 reconoce que su motivación externa está ligada a obtener buenas calificaciones y no reprobado ningún curso. Por otro lado, el entrevistado E13 indica que estudiar de manera remota en un ambiente cómodo puede generar un mejor aprendizaje. Finalmente, el entrevistado E14 considera que lograr una beca o media beca y pagar solo la matrícula, lo motiva a seguir estudiando en el presente semestre académico.

¿Qué ejemplos de motivación externa puedes mencionar que han servido como incentivo a tu aprendizaje? Menciona 2 casos.

Los participantes E02, E03 E04, E10, E11, E12 resaltan el desarrollo profesional como motivación externa. El argumento que sustenta este caso es que los estimula en su aprendizaje, debido a que tienen el deseo de ser competitivos en la sociedad, expandir el arte por el Perú, apoyar en la mejora de la educación y obtener reconocimiento social. Así mismo, el entrevistado E13, tiene como incentivo mejorar en la especialidad del doblaje artístico. El segundo caso mencionado por los entrevistados E02, E03, E04, E10, E11, E12, E13 reconoce como motivación el desempeño docente, donde se propicie un ambiente de confianza y motivación. Además, del uso de metodologías diversas y herramientas tecnológicas, donde el discente es el intérprete de su formación y exista la retroalimentación oportuna.

Por otro lado, ocho de los participantes indicaron que recibir el apoyo de su entorno social como soporte emocional a través de palabras de aliento por parte de sus amigos y

familia, son ejemplos de motivación externa. De igual manera, destacan el apoyo económico e incentivo a la investigación por parte de su familia. Asimismo, tener compañeros como modelos a seguir, que reconocen el esfuerzo y promueven el crecimiento grupal, también son considerados como ejemplos de motivación externa. El participante E06 expone que obtener buenas calificaciones es la motivación que lo impulsa en su aprendizaje. Finalmente, el participante E11 explicó que su factor de motivación externa es la virtualidad debido a que le ayuda a buscar información de manera inmediata para realizar las tareas asignadas en sus sesiones de clase.

¿De qué manera los docentes te motivan durante las sesiones de clase? Menciona 02 ejemplos.

En su totalidad, los entrevistados resaltaron la motivación que realizó el cuerpo docente durante las sesiones de clase. Los discentes E01, E02, E05, E06, E08, E09, E12, E13, E14, E15 coinciden que los docentes los motivan a través de un correcto desempeño y manejo de habilidades interpersonales durante las sesiones de clase donde existan palabras de apoyo, promover un ambiente de confianza sin miedo al error, con un lenguaje entendible, frases motivacionales, transmisión de emoción por la enseñanza, dominio del curso, apertura a preguntas en todo momento y a la retroalimentación detallada.

La segunda razón mencionada por los participantes E01, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E10, E11, E12 resalta que los docentes los motivan mediante metodologías de enseñanza. La razón que sustenta esta afirmación es que los docentes generan sesiones organizadas, dinámicas, con gestión del tiempo, enseñanza cronológica, uso de materiales adicionales. De igual manera, también resaltan como parte de la metodología docente, la aplicación de preguntas reflexivas de temas actuales vinculados a la historia del Perú, análisis de obras, desarrollo de temas desconocidos, elaboración de trabajos de manera progresiva,

debates y exposición de ideas. Finalmente, los participantes E05, E06, E07 indican que realizar dinámicas de autoconocimiento y trabajos expresivos los motiva extrínsecamente.

4.1.3. Categoría 3: Motivación trascendente.

¿Qué tan importante es para ti utilizar los conocimientos teóricos y prácticos de tu carrera en busca de la mejora de la sociedad? ¿Por qué?

El 100% de entrevistados, considera que el arte y sus conocimientos teóricos y prácticos cobran mucha importancia en el desarrollo de la sociedad. Esto se justifica en la existencia de una relación estrecha y directa entre ambos. Por su parte, la mitad de entrevistados recalca que la importancia de sus conocimientos dentro del desarrollo de la sociedad se demuestra a través del uso de metodologías y herramientas didácticas que ayudan a formar grandes educadores artísticos y a fundamentar las razones de una acción artística. Además, mencionan que existe una diferenciación entre lo teórico y práctico que es importante resaltar: plasmar y adaptar en la práctica, los aspectos teóricos. Finalmente, consideran que los conocimientos prácticos son importantes porque ayudan a transmitir emociones sobre temas sensibles de la sociedad.

Igualmente, todos los entrevistados señalan que los conocimientos prácticos ayudan a desarrollar capacidades docentes y a gestionar actividades artísticas que busquen generar cambios profundos en la mentalidad de la sociedad. En esa línea, los entrevistados añaden que la educación artística es importante para la sociedad porque ayuda a cualquier persona, a liberarse de preocupaciones; permite expresar temas de los cuales no se habla en la esfera pública y es un canal para transmitir conocimientos a través de la docencia. Por otro lado, facilita trabajar habilidades sociales como la empatía, la comunicación asertiva y el desenvolvimiento en público; logra transmitir y trabajar valores morales con los estudiantes y es capaz de impulsar gestiones públicas para la exposición de trabajos artísticos que estén relacionados con temas sociales.

¿De qué manera te motiva el desarrollar una actividad con tus compañeros donde sabes que aportarás con su crecimiento académico?

La mayoría de entrevistados señala que compartir saberes previos con otros compañeros, durante los trabajos en equipo, es una forma de motivación trascendental que perciben los estudiantes en sí mismos. Instruirse entre compañeros genera la producción de nuevos conocimientos y, por lo tanto, un aprendizaje significativo. Los estudiantes que ayudan al resto se sienten motivados también, cuando sus compañeros les reconocen su apoyo y aportes. De igual manera, la mitad de los estudiantes afirma que el dominio de ciertos temas, de aquellos estudiantes con mayor edad, es un aspecto relevante dentro de la motivación de los demás. En ese sentido, los estudiantes de menor edad se sienten motivados al saber que sus compañeros mayores se preocupan por su aprendizaje.

Asimismo, trece de los discentes, mencionan que los estudiantes de mayor edad también son conscientes que si a ellos les va bien, al resto también y además del reconocimiento personal, también los motivan las altas calificaciones. Es preciso mencionar, que, para los entrevistados, los trabajos en equipo resultan motivadores porque comparten ideas y saberes previos, lo cual los hace sentir importantes dentro del colectivo. Además, alientan habilidades sociales como la comunicación asertiva y el compañerismo que generan avances académicos, procurando no dejar a nadie atrás. Asimismo, permiten coordinar reuniones fuera del horario de clases, en las que se refuerzan los conceptos trabajados, a través de explicaciones coloquiales para el entendimiento de todos y conversatorios organizados para expresarse libremente.

¿Qué acciones realizaste durante el presente semestre que permitieron que tus compañeros logren sus objetivos?

Los interrogados E03, E04, E05, E09, E10 y E15 indican que, a través de reuniones virtuales, mensajes de texto o fotografías; aquellos estudiantes con mayor edad, conocimiento

y/o experiencia en el mundo artístico; apoyan al resto de compañeros para que estos logren sus objetivos académicos. En ese sentido, los entrevistados E02, E07 y E14, señalan que, mediante consejos, la profundidad de análisis en ciertos temas y conversaciones motivadoras, algunos estudiantes lograron ayudar al resto de compañeros que no se encontraban motivados o con una adecuada predisposición hacia el estudio. Dicho logro se evidenció en la entrega oportuna de trabajos y la asistencia diaria a clases.

Por otro lado, la mitad de entrevistados recalcan que practicar la empatía y resiliencia entre compañeros, son acciones que destacan para el logro de metas académicas. Entender al otro y saber que, dentro de un contexto de pandemia, las personas se encuentran vulnerables ante problemas emocionales o de conectividad, genera que los estudiantes sean empáticos entre ellos y se ayuden con sus quehaceres académicos. Por su parte, algunos estudiantes, señalan que asumir roles de liderazgo fue determinante para ayudar al resto en el logro de sus objetivos académicos. Mediante delegaturas, fueron capaces de desarrollar dichas habilidades para brindar soporte a los demás, en cuestiones académicas y administrativas. Asimismo, dichos estudiantes, motivaban al resto para conseguir altas calificaciones.

4.2. Resultados y análisis de la variable pensamiento crítico

4.2.1. Categoría 1: Análisis de argumentos.

¿Cómo la motivación te ayuda a desarrollar tu capacidad para analizar diversos temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?

De acuerdo con los entrevistados E01, E02, E03, E04, E05, E07, E09, E10 y E12, la motivación los ayuda a través del impulso que les brinda para obtener la sensación de satisfacción por lograr analizar un tema. Esto, debido a que, mediante la motivación, los estudiantes consiguen interesarse por los temas y, por ende, estudiarlos y lograr entenderlos. De esta forma, la motivación impulsa a los estudiantes a querer aprender. Además, de acuerdo con los entrevistados E05, E07, E08, E10 y E14, la motivación los impulsa a analizar

los temas tratados en clase, a través de su participación oral en debates y exposiciones. Esta situación se produce porque permite que sean capaces de expresarse con facilidad y producir el análisis requerido por los docentes para explicar a los compañeros que lo requieran.

Finalmente, para los entrevistados E06, E09 y E10, la motivación que les produce su vocación los impulsa a analizar, a profundidad, los temas planteados en las sesiones de clase. Dicha afirmación se basa principalmente, cuando se refieren a aquellos temas considerados complejos por ellos. Los entrevistados E06, E09 y E10 consideran que sus objetivos a largo plazo respecto a su vocación como docentes, los lleva a tener una mayor comprensión y análisis de los argumentos durante las deliberaciones en el aula, lo cual les permite también, contar con la capacidad de ayudar al resto de compañeros.

¿De qué manera tus deseos de aprender te motivan a estudiar de manera minuciosa las actividades a desarrollar en tus sesiones de clase?

Los deseos por aprender motivan a los estudiantes E01, E03, E05, E06, E07, E10, E12 y E13, impulsándolos a investigar sobre los temas y actividades trabajados durante sus sesiones de clase. Cuando esta actividad se manifiesta, los lleva a buscar todo tipo de fuentes confiables de información que les permita aprender al detalle, los conceptos trabajados y desarrollar sus quehaceres académicos. De igual forma, para los participantes E01 y E03, los deseos por aprender, los motivan a esmerarse por conseguir un buen desempeño académico en todos sus cursos. Conseguir altas calificaciones es resultado de las acciones minuciosas que los estudiantes realizan, cuando se encuentran motivados. Las altas calificaciones son vistas como resultado del proceso minucioso de aprendizaje.

Los consultados E02, E04, E08 y E09, afirman que los deseos por aprender, los impulsan a tomar apuntes de los conceptos trabajados durante las sesiones de clase. El uso de cuadernos y notas adhesivas para resumir o sintetizar los temas de cada sesión, permite un análisis minucioso por parte de los estudiantes, en el que logran aprender mejor. Finalmente,

los participantes E02, E06 y E08 señalan que escuchar con atención al docente y también las grabaciones de las sesiones de clase, resultan ser formas detalladas de aprendizaje. De esta forma, refieren que aprender de una mejor manera, se produce cuando escuchan al detalle lo que sus docentes les indican.

¿Cómo te motivan los docentes para que analices los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?

Lo siguientes estudiantes E01, E09, E10 y E14 refieren que una de las acciones más motivadoras de los docentes, es la de crearles el conflicto cognitivo para que ellos busquen y produzcan el conocimiento por sí mismos. De esta forma, sienten que desarrollan en mayor medida, su capacidad para aprender. Además, los participantes E02, E06, E07, E10, E13 y E15 perciben que aquellos docentes que se esmeran en dejar claras sus explicaciones e indicaciones son los que generan ambientes de familiaridad y solidez para los estudiantes, en los que se pueden expresar de una mejor forma. Perciben que aquellos que dan un poco más, al momento de explicar, los impulsan a seguir adelante.

De acuerdo con lo mencionado por los entrevistados E02 y E10, los docentes que formulan repreguntas son percibidos como motivadores puesto que invitan a los estudiantes, al análisis detallado de los temas planteados durante las sesiones de clase. Estas son percibidas como un reto para los estudiantes, ya que los llevan a seguir investigando fuera del horario de clases, acumulando horas de estudio que consideran necesarias, para lograr aprendizajes significativos de los contenidos propuestos por los docentes.

¿De qué forma, apoyar a tus compañeros en su crecimiento académico, te motiva en el análisis de lecturas grupales durante tus sesiones de clase?

De acuerdo con los participantes E03, E06, E07, E08, E09, E10, E11, E12, E14 y E15, señalan que el apoyo al resto de compañeros motiva a los estudiantes a comprender de una mejor manera las lecturas grupales, asignadas durante las sesiones de clase. A través del

intercambio de posturas y conocimientos sobre las lecturas, los estudiantes manifiestan haber logrado un mejor entendimiento de los temas. Asimismo, refieren que apoyarse mutuamente, los impulsa a dividirse los quehaceres y delegar responsabilidades durante los trabajos en equipo.

Por otro lado, la entrevistada E13, indica que su motivación por ayudar está en función de los compañeros que le asignen para desarrollar las lecturas grupales. La estudiante menciona que dicha situación está supeditada al nivel académico de los mencionados o al empeño que demuestran por querer aprender. La participante señala que, de sentirse motivada con el grupo, es capaz de esmerarse y trabajar con ahínco durante la lectura, para aportar ideas y crear presentaciones virtuales de alta calidad. Finalmente, el estudiante E01 refiere que su motivación, al momento de ayudar a sus compañeros durante las lecturas grupales, está relacionada a una buena apreciación y explicación del contenido de estas. El participante, considera que es indispensable leer de manera minuciosa y entendible para lograr los aprendizajes esperados.

4.2.2. Categoría 2: Elaboración de inferencias.

¿Cómo consideras que la motivación contribuye a desarrollar tu habilidad para elaborar tus propias opiniones sobre los temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?

La mayoría de los participantes resalta que repasar o investigar los tópicos de clase, con anticipación, es uno de los factores que contribuye a que la motivación promueva el desarrollo de la habilidad de elaborar sus opiniones sobre dichos temas. Esto, con el objetivo de estar preparados con el conocimiento previo y necesario para argumentar posturas con bases sólidas. Por otro lado, los participantes E01 y E07 coinciden que revisar diversas fuentes de información, contribuye a generar una atmósfera de autoconfianza, permitiéndoles

a los participantes elaborar sus posturas de manera que estas sean más extensas y sustanciales.

Los participantes E03, E11 y E13 refieren que la motivación contribuye en la elaboración de sus propias opiniones al momento de pensar críticamente, permitiéndoles pensar prospectivamente en las posibles soluciones a un problema planteado. Asimismo, contribuye al momento de considerar las posturas de otros autores para elaborar las suyas, a refutar o replantearlas y finalmente a generar debates contradictorios a sus propias posturas. De esta forma, se logra el enriquecimiento de sus argumentos con el fin de reflexionar sobre la información que manejan. De igual forma, enfatizan que la motivación es un factor que impulsa el desarrollo de sus posturas al conducirlos hacia una mayor atención a las actividades desarrolladas y a la elaboración de estas.

¿Cómo tu deseo por aprender influye en la elaboración de tus propias conclusiones sobre los temas desarrollados en clase? ¿Por qué lo consideras así?

Los entrevistados E02, E03, E06, E08, E09, E10, E11, E13 y E15 consideran que la motivación interna influye en la elaboración de sus propias conclusiones, impulsándolos a investigar los temas tratados durante sus sesiones de clase. Esto, debido a que los estudiantes buscan potenciar la comprensión de los temas tratados; a través del repaso de los recursos disponibles, brindados por el docente y los obtenidos por los propios discentes, para generar una mayor criticidad en su postura. Los participantes E10 y E11 enfatizan que la búsqueda de la verdad de cuestiones de las que no se tiene claridad, permite el replanteamiento de estas. De esta forma, se consigue una fundamentación de mayor consistencia en la elaboración de sus posturas.

Por otro lado, el entrevistado E03 indica que el deseo por aprender lo impulsa a buscar nuevas fuentes de información que le permitan enriquecer sus posturas. Así, se reconoce que la variedad de opiniones permite la ampliación del enfoque sobre un tema. El

participante E04 sostiene que la motivación intrínseca lo impulsa a verificar si el conocimiento que está aprendiendo es trascendente; tanto para las sesiones de clase como para la carrera. Esta afirmación sostiene que un aprendizaje significativo incentiva la búsqueda de mayores fuentes de información y la discriminación de lo que es útil para elaborar una postura. Finalmente, dos entrevistados mencionan que frente a momentos donde se requiere desarrollar un nivel de pensamiento argumentativo, la autorregulación influye como factor motivacional contrarrestando el desinterés.

¿De qué forma tus ganas de obtener altas calificaciones te ayudan a construir, en tus propias palabras, opiniones acerca de los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?

Lo siguientes entrevistados E01, E05, E06, E08, E10 y E15 señalan que obtener altas calificaciones, a través de participaciones constantes; los impulsa en la construcción de sus propias opiniones, sobre los temas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo durante las sesiones de clase. Asimismo, todos coinciden que esto sirve como impulsor de desarrollo de habilidades complejas. Esta situación es percibida como una recompensa representada en la satisfacción de haberlo logrado y con la calificación obtenida. El participante E07 resalta que la generación de espacios que promuevan la discusión y el debate permiten fortalecer la creación de argumentos propios, porque genera el intercambio de conocimiento desde lo empírico hasta lo teórico.

Por otro lado, los participantes E02, E03 y E09 consideran que la búsqueda de fuentes confiables de información es un factor motivador para la elaboración de argumentaciones propias. Ello permite que se utilice información que respalda sus posturas generando confianza en quien está en proceso de construir un argumento. Los estudiantes E03 y E12 coinciden que el uso de los conocimientos previos sirve de impulso para desarrollar posturas propias porque una buena base de estos, permiten que los nuevos aprendizajes se integren

fácilmente y se elaboren posturas coherentes. Finalmente, el entrevistado E04 considera que tomar anotaciones sirve como soporte y recordatorio de lo que se realizó en clase, lo cual le permitirá obtener una postura final y bien sustentada.

**¿De qué manera apoyar académicamente a tus compañeros te motiva a participar de los debates organizados por los docentes durante las sesiones de clase?
¿Por qué?**

Los participantes E01, E02, E03, E04, E06, E07, E12, E14 y E15 consideran que una de las maneras de apoyar académicamente a un compañero es socializar las diversas perspectivas de los integrantes del equipo durante el trabajo en grupos. Esto sirve de motivación para participar en los debates organizados por los docentes sobre los temas tratados ya que sirve de impulso para promover la colaboración fundamentada de todos los participantes del equipo. Asimismo, el participante E07 menciona que esto permite perfilar los conocimientos y replantearnos antes del debate, ya que se aprende más enseñando a otros.

El entrevistado E05 indica que ejercer el liderazgo en el grupo de trabajo, ha permitido que se investigue con mayor profundidad y se expliquen o resuelvan dudas de los integrantes. A su vez, ha servido para enriquecer los tópicos desarrollados en los debates. Finalmente, el entrevistado E11 resalta que la creación de estrategias, para superar falencias del grupo, busca que las fortalezas académicas de cada compañero apoyen a aquellos que no las demuestran, delegándoles funciones adicionales. Así, les permiten desarrollar habilidades en las que resaltan para tener un mejor desempeño durante los debates.

4.2.3. Categoría 3: Explicación de argumentos.

¿Cómo influye la motivación al presentar tus opiniones en los debates o exposiciones trabajados en clases? ¿Por qué?

Los participantes E01 y E08 coinciden en señalar que la motivación influye en la presentación de opiniones y radica en el impulso y cuidado que otorga a las presentaciones orales considerándose la modulación de la voz y correcta vocalización. Los entrevistados E02 y E03 mencionan que la motivación influye al momento de manejar las inseguridades durante la exposición de argumentos, donde se toma en cuenta la preparación y las fuentes confiables. Finalmente, los estudiantes E05, E06 y E08 consideran factores motivacionales a la obtención del reconocimiento por parte de los docentes y también a su capacidad para aprender de sus compañeros, durante los debates.

Adicionalmente, los participantes E03, E05, E10, E13 y E14 argumentan que el deseo de profundizar el análisis de los temas tratados en clase se produce a través del uso de fuentes confiables de información, que enriquecen las posturas de los compañeros. Los entrevistados E12 y E15 sostienen que el progreso del juicio crítico es un factor influyente en la estimulación y construcción de opiniones. Finalmente, el estudiante E11 menciona que ser original en la forma de presentar argumentos, a través de recursos variados, permite el desarrollo de su creatividad y los motiva a presentar mejores ideas.

¿Cómo tu deseo de aprender influye en tu capacidad de pensar y exponer ideas?

Los colaboradores E01, E02, E05, E07, E10, E11 y E12 resaltan que una de las formas en las que su deseo de aprender influye en su capacidad para pensar, es a través de la exposición, la exploración y el análisis de los argumentos durante las sesiones de clase, mejorando la calidad de sus argumentos. De la misma manera, los participantes E03, E04 y E13 indican que otro factor motivacional está representado en el aprendizaje generado,

posterior al conocimiento de un tema. Finalmente, señalan que las correcciones de los docentes motivan a los estudiantes a superarse académicamente.

Por otro lado, el estudiante E08 menciona que la búsqueda de estrategias para expresar con claridad sus posturas, admite tener una perspectiva más desarrollada de lo que se quiere expresar. Finalmente, el entrevistado E09 sostiene que la motivación influye en la capacidad de pensar y presentar las ideas, a través del análisis de los estilos de aprendizaje que cada estudiante demuestra mediante la argumentación o el desarrollo de un tema, para luego exponerlo frente al docente y sus compañeros.

¿De qué forma ayuda la explicación de los docentes en tu habilidad para desarrollar y sustentar opiniones? Menciona dos ejemplos

Los entrevistados mencionan que la explicación de los docentes ha sido fructífera en su habilidad para desarrollar y sustentar opiniones diversas. Los discentes E01, E02, E03, E05, E06, E07, E09, E10, E11, E12, E14 y E15 destacan que los docentes explican de manera clara y precisa, el primer ejemplo es que utilizando metodologías atractivas para presentar problemáticas actuales y de esta manera les permitían despejar sus inquietudes respecto a los temas tratados en clase. Asimismo, han aprendido a desarrollar la búsqueda de fuentes confiables, con el objetivo de aprender conocimientos académicos. Finalmente, el segundo ejemplo son las participaciones grupales en clase, que desarrollaron la interacción de diversas opiniones y el desenvolvimiento de la oratoria.

Además, los consultados E04, E08 y E13 concordaron que la forma de explicación de algunos maestros generaba confusión entre los estudiantes, porque no lograban dejarse entender y en ocasiones era necesario que explicara de nuevo. Además, señalaron que la desorganización de algunos docentes ocasionó una falta de precisión al momento de delegar quehaceres académicos. Finalmente, los entrevistados E04, E08 y E13 indicaron que las explicaciones de los docentes deberían estar enfocadas en sus objetivos de clase, de manera

concisa y organizada con la intención de efectuar que los discentes logren comprender con mayor facilidad las sesiones de clase.

¿De qué manera el deseo de apoyar a tus compañeros en los trabajos grupales te ayuda a que tus participaciones tengan un mejor sustento durante las sesiones de clases? ¿Por qué?

Los entrevistados E01, E02, E03, E04, E05, E06, E7, E08, E09, E11, E12, E13, E14 y E15 consideran que apoyar a sus compañeros, durante los trabajos grupales, ha sido de gran ayuda para el desenvolvimiento de sus intervenciones, en las sesiones de clases. Los discentes resaltan que han sido competentes de recolectar diversas perspectivas de sus compañeros. La razón que sustenta esta afirmación es que ha permitido tener confianza en ellos mismos y mayor estabilidad emocional, lo que les ha generado aprendizajes diversos. Otra forma se manifiesta al momento de exponer en grupos o individualmente, porque ello otorga un sentido de familiaridad con los temas tratados gracias al apoyo generado entre ellos.

Sin embargo, la entrevistada E10 considera que apoyar a sus compañeros, a veces es contraproducente, ya que muchos se conforman y ello puede ser un punto en contra al momento de presentar un trabajo grupal. La estudiante considera que dicha situación depende del grupo en el que se trabaje. Además, el sustento de esta idea señala que cuando ha querido dar más de sí misma se han presentado situaciones de conflicto con sus compañeros. Finalmente, indica que en esos momentos se genera incomodidad, pero comprende que las personas tienen diversas formas de aprender.

4.2.4. Categoría 4: Autorregulación.

¿Cómo la motivación aporta a que desarrolles actitudes que te permitan desenvolverte mejor en el logro de tus metas académicas? ¿Por qué?

Los entrevistados E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E11, E12, E13, E14 y E15 resaltaron que la motivación desarrolla en ellos, actitudes que les permiten lograr sus metas académicas. Destacan que lo más importante es mantenerse motivados en todo momento y así, superar las dificultades de sus quehaceres académicos. Además, señalan que la motivación les ha permitido desenvolverse de una manera efectiva, el sustento de esta idea recae que durante las exposiciones grupales han perdido el miedo de hablar en público.

Por otro lado, la entrevistada E10 considera que ha formado hábitos de estudio, mediante la organización de horarios, el gusto por la lectura y la dedicación en sus quehaceres académicos para generar nuevos aprendizajes. Ello le permite desenvolverse mejor durante las sesiones de clase. En cambio, el entrevistado E01 afirma que en ocasiones no necesita de motivación para desarrollar un desenvolvimiento adecuado en el logro de sus metas académicas. Sin embargo, indicó también que podría estar errado en su aseveración, afirmando sentirse en conflicto con la pregunta.

Luego de una sesión de clase, ¿cómo tu afán de crecimiento profesional te motiva a repasar los contenidos y apuntes de las últimas clases? ¿Por qué?

Los entrevistados E02, E04, E05, E07, E08, E09, E10, E11 y E12 coincidieron que su afán de crecimiento profesional los motiva a repasar contenidos y apuntes durante el progreso de las deliberaciones en las clases. La razón que sustenta esta afirmación es que a través de apuntes logran profundizar su comprensión sobre los temas tratados. En esa misma línea, la segunda razón es que los estudiantes expresan que dichas acciones les serán de utilidad durante su carrera, con la finalidad de brindar una mejor enseñanza o destacarse como docente.

No obstante, los entrevistados E01, E03, E06, E13, E14 y E15 consideran que su afán profesional los impulsa a buscar información complementaria de otras fuentes que no necesariamente se encuentran en sus apuntes de clase. Esta razón se encuentra sustentada en

la revisión de diversos medios alternativos como revistas, textos, etc. Asimismo, señalan que es importante para dicha tarea, contar con un dispositivo con acceso a internet, como apoyo académico de los temas tratados en clase. Finalmente, refieren que tomar apuntes durante las sesiones de clase genera desconcentración y no se logra retener bien la información.

¿Cuáles son los motivos externos que te ayudan a seguir concentrado en tus estudios? ¿Por qué?

En su conjunto, los discentes concuerdan en que los motivos externos ayudan a la concentración de sus estudios. Los entrevistados E01, E03, E05, E07, E08, E10, E13 y E14 afirman que la familia es la razón primordial por la cual, continúan con sus quehaceres académicos. Además, son considerados modelos a seguir en sus diversos contextos familiares. Por otra parte, los participantes E02 y E06, reconocen que su motivación externa, está ligado a una meta propuesta hacia el futuro, teniendo en cuenta, la formación de una escuela de artes escénicas.

Por otro lado, la entrevistada E04, afirma que la competencia entre sus compañeros es clave para generar atención entre ellos mismos. Por consiguiente, expresa que ver a sus compañeros desarrollándose académicamente, la impulsa a perseverar en la consecución de sus propios logros. Los estudiantes E09, E11, E12 y E15, reconocen que sus motivos externos están relacionados a sus centros de trabajo y el sustento de esta idea recae en que dichos espacios les permiten fomentar el arte dramático a través de diversas oportunidades.

¿De qué manera ayudar a tus compañeros en el logro de sus objetivos contribuye en darle tiempo y dedicación a tus estudios? ¿Por qué?

La mayor parte de entrevistados consideran que ayudar a sus compañeros en el logro de sus objetivos ha contribuido favorablemente en su aprendizaje. Los participantes E01, E02, E03, E04, E05, E06, E08, E11, E12, E13, E14 y E15, destacan que el soporte es mutuo, dado que, al explicar a sus compañeros intercambian aprendizajes. La razón que sustenta esta

afirmación es dedicar más tiempo a los estudios y generar automotivación. Además, el participante E09 reconoce que ayudar a sus compañeros lo impulsa a participar de una retroalimentación mediante la cual produce aprendizaje significativo.

El entrevistado E07, indica que los trabajos grupales han sido parte de su día a día. A su vez, ha servido como una conexión social entre los compañeros, donde han compartido sus sueños y objetivos a futuro, logrando mejorar su confianza. Además, les ayuda a ser constantes y mejorar en sus estudios. Por otro lado, la participante E10, considera que apoyar a sus compañeros, genera una mayor inversión de tiempo y en ocasiones debe renunciar a otras cosas para darle prioridad a sus estudios. Finalmente, señala que reduce el tiempo de su horario personal para cumplir con actividades académicas.

4.3. Análisis de la contribución de la motivación en el pensamiento crítico

Frente a los resultados obtenidos de las variables en cuestión, se desprenden las respuestas a las interrogaciones planeadas en el primer capítulo de la investigación:

Respecto a la primera pregunta específica: ¿De qué manera se expresa la motivación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de pedagogía en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?, los argumentos de los estudiantes entrevistados expresan una vasta diversidad de posturas con relación a cómo se ve reflejada la motivación durante el progreso de sus reuniones de clase.

Los estudiantes indicaron que una de las formas en que la motivación se expresa en su labor académica, es a través del desarrollo de la autoconfianza, la cual es percibida como impulsora del logro de metas académicas, coincidiendo con Molina (2019), quien sostiene que la motivación impulsa al estudiante a concretar sus objetivos propuestos pues este se origina en el interés propio. De igual manera, los entrevistados señalaron la importancia de exteriorizar su fuerza de voluntad y mantener una mentalidad positiva, al momento de asumir nuevos retos académicos. Leeds (2019) refuerza esta idea indicando que, para el beneficio de

objetivos, es trascendental controlar las emociones y deseos propios; puesto que, ello evidencia de qué manera actúan los individuos ante la presión y las dificultades.

Por otro lado, los estudiantes indicaron que la motivación se manifiesta mediante el impulso de investigar temáticas planteadas en clases, buscar fuentes confiables de información para argumentar y ampliar conocimientos previos de manera que expongan sus opiniones durante conversatorios y foros en clases. Asimismo, los entrevistados indicaron que otra manera de expresar la motivación es a través de la explicación de lo aprendido; lo que incluye, el uso de estrategias de enseñanza adquiridas durante las clases ya que servirán para la promoción de habilidades cognitivas superiores en sus futuros estudiantes. Dicha idea, coincide con lo propuesto por Antayhua (2017), quien enfatiza que la motivación, desde el punto de vista pedagógico, incluye esfuerzos mentales para diseñar ideas, diagramarse y presentarlas teniendo como finalidad el aprendizaje.

De igual modo, los discentes indicaron que la motivación también se puede manifestar, a través del deseo por contribuir en el desarrollo de sus compañeros, el trabajo en equipo, la práctica del liderazgo y el manejo de una comunicación asertiva. En ese sentido, Zapata y Auqui (2019) mencionan que la motivación trascendente busca el desarrollo de los demás, así como la satisfacción de saber que se ha contribuido en la consecución de los objetivos de estos. Otros factores que evidencian motivación, manifestados por los estudiantes, son el impulso a ser más competitivos y la obtención de calificaciones por encima del promedio que conlleven al logro de una beca, así como al crecimiento profesional. Filimonov (2017) sostiene, en esa misma línea, que cada individuo puede anhelar recibir compensaciones ya sea de renombre o a través de calificaciones, impulsados por motivos externos.

Tomando en cuenta lo anterior, la creación e innovación frente a los desafíos académicos que afrontan los estudiantes forma parte de una manera más en que se manifiesta

la motivación. Esta última, los impulsa a diseñar y ejecutar sus proyectos, además de asumir las correcciones que se presenten en el transcurso de estos. Avello y Rodríguez (2020), concuerdan en que las actividades desarrolladas en clase deben permitir que los estudiantes asuman un rol protagónico en su aprendizaje, a través del pensamiento reflexivo. De esta manera, pueden ser guiados a niveles de exigencia superiores desde la indagación, reflexión y ejecución de sus propuestas.

Con relación a la segunda interrogación definida: ¿Cómo contribuye la motivación al desarrollo del análisis de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de pedagogía en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II? Los discentes que forman parte de esta investigación coinciden en que la motivación contribuye en incentivar el análisis a profundidad de los temas deliberados en las reuniones de clase.

Los estudiantes perciben que cuando se encuentran motivados, se genera el deseo de analizar a profundidad, los tópicos expuestos por los docentes durante las sesiones de clase. En ese momento, se sienten estimulados a prestar atención y escuchar las indicaciones, así como a repetir las grabaciones de cada sesión de clase, leer de manera minuciosa e indagar sobre los temas expuestos. Ello les permite desarrollar una mejor comprensión para alcanzar los logros académicos que anhelan. Al respecto, Molina (2016) afirma que el proceso de analizar-simplificar es relevante debido a que contribuye con la indagación y entendimiento de aquello que es materia de estudio.

En tal sentido, los estudiantes expresan que la motivación los incentiva a desarrollar su capacidad de análisis, ya que los impulsa a investigar a través del uso de fuentes confiables de información. Esto, les permite comprender las ideas expuestas con fluidez, durante las sesiones de clase. De igual manera, los motiva a extraer la información más relevante de un texto, para luego ordenarla, resumirla y sintetizarla; logrando así, un análisis minucioso que les permita cumplir con sus responsabilidades académicas. Esta situación, coincide con lo

expuesto por Muñoz (2018), quien afirma que el método del análisis es valioso porque permite que las personas revisen de manera detallada la información y expandan su capacidad de entendimiento.

Asimismo, los estudiantes sostienen que cuando los docentes formulan repreguntas durante las sesiones de clase, se sienten motivados a analizar de manera minuciosa los temas planteados ya que les genera un conflicto cognitivo y ello es percibido como un reto personal. Este hecho los incentiva a seguir investigando fuera de las horas de clase, generando así, un aprendizaje significativo. Esto, armoniza con lo determinado por Chavesta (2022), quien muestra que un individuo se interesa por obtener y analizar información con la finalidad de construir su propia opinión para poder generar una mayor comprensión y aplicación en su día a día.

Por otro lado, los estudiantes exponen que examinar temas complejos los motiva ya que, ello les permite desarrollar su capacidad de análisis. También señalan que apoyar al resto de sus compañeros, a través de las lecturas grupales, les permitió obtener un aprendizaje mucho más profundo, debido a los momentos de intercambio de conocimientos y posturas. Ello coincide con lo expresado por Alejo (2017), quien indica que implementar debates durante las deliberaciones de clase, provoca que los discentes desenvuelvan el pensamiento crítico. Tomando en cuenta ello, se puede identificar la importancia de emplear diversas metodologías de enseñanza en las reuniones de clase que incentiven a los estudiantes a que puedan desarrollar su capacidad de análisis.

En relación con la tercera pregunta específica: ¿Cómo contribuye la motivación a la elaboración de inferencias de los estudiantes del II ciclo de la carrera de pedagogía en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II?, los entrevistados concuerdan en que la motivación apoya de diversas maneras al proceso de elaboración de

inferencias, lo cual implica actividades como realizar exhaustivas investigaciones sobre los temas tratados e incluso desarrollar aptitudes relacionadas con habilidades sociales.

Los estudiantes refieren que el deseo por anticiparse a los temas de clase los motiva a realizar investigaciones o repastos de los temas pasados. El propósito de ello es trabajar en la elaboración de inferencias que les permita realizar conclusiones sólidas y argumentadas. Dicha idea coincide con lo expresado por Alejo (2017) quien así lo expresa en los resultados de su investigación y por Hamel, Villavicencio y Causse (2021), quienes indican que es necesario poseer suficiente información que permita la creación de esquemas mentales, a partir de las preposiciones, para luego posibilitar el proceso de inferencia y/o conclusiones.

Asimismo, los estudiantes expresan que un factor motivacional, que los impulsa a elaborar sus propias conclusiones y a buscar soluciones viables a diversos desafíos, es el desarrollo progresivo del pensamiento crítico. En esa misma línea, Alfaro (2017) sostiene que dicha capacidad cognitiva, mejora aquellas habilidades que nos permiten evidenciar mayor dominio del intelecto. Es así como, la satisfacción académica y el impulso por mejorar el desempeño académico, son producto de la reflexión personal con respecto al aprendizaje y progreso de destrezas cognoscitivas superiores que impactan de manera positiva en el progreso estudioso de los discentes.

Por otro lado, los discentes señalan que la promoción de debates, sobre los temas tratados en clase, los motiva en la formulación de sus propias conclusiones puesto que les permite cuestionar diversas posturas y posteriormente, consolidar las suyas. Esta manifestación, coincide con lo expuesto por Alejo (2017) quien construye sobre la premisa anterior, el fomento de la capacidad crítica que se fortalece con la interacción entre los estudiantes, al momento de sostener diálogos usando sus saberes previos y las estrategias propias del pensamiento crítico. Dicho intercambio de información permite ejercitar aquellas habilidades cognitivas superiores, entre ellas, la capacidad inferencial observándose mayor

desarrollo de esta en el equipo empírico que en el conjunto de revisión, realizado en la investigación antes citada.

Además, los entrevistados indican que la motivación los ayuda en la elaboración de inferencias, a través del uso de estrategias de aprendizaje que el individuo o grupo de trabajo pueda aplicar. Ello, con el objetivo de reducir falencias académicas que dificultan el proceso de formulación de conclusiones. Esto puede producirse al momento de obtenerlas, así como también, al momento de sintetizarlas. Frente a la premisa anterior, López, et al (2020) advierte que al momento de validar una inferencia se debe considerar la lógica de esta y no el contenido en sí. En un sentido más específico, se debe ubicar un mayor énfasis en el fondo más que en la forma del argumento ya que si bien las estrategias de aprendizaje permiten una adecuada gestión del conocimiento, se debe considerar la razón en la formulación del conocimiento inferencial.

Respecto a la cuarta interrogación determinada: ¿Cómo contribuye la motivación a la explicación de argumentos de los estudiantes del II ciclo de la carrera de pedagogía en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II? Las explicaciones de los estudiantes entrevistados manifiestan una amplia variedad de actitudes con relación a cómo contribuye la motivación a la explicación de argumentos en el progreso de sus deliberaciones de clase.

Los discentes refieren que la motivación contribuye en la recopilación y construcción de diversas opiniones entre sus compañeros, a través de la explicación de argumentos, lo cual coincide con Blachshields, Cronin, Higgs, Kilcommins, McCarthy & Ryan (2016) quienes afirman que el trabajo en equipo compartido genera aprendizajes basados en la escucha activa, la concertación y la diversidad de opiniones, con el objetivo de solucionar los problemas en torno a la toma de decisiones.

La idea anterior se contrapone con lo señalado por Bueno (2019) quien menciona que a pesar de que el trabajo colaborativo tiende puentes en nuestra sociedad, por su valoración en la educación, no siempre es el adecuado y productivo, para ello, se tiene que ver el contexto para su desarrollo, porque trabajar de manera individual es indispensable en muchos casos. Esto quiere decir que todo trabajo en equipo primero proviene de un trabajo individual, como parte necesaria en el rubro educativo, se busca que los estudiantes compitan entre ellos y que desarrollen como profesionales.

De igual modo, los entrevistados expresan que la contribución de la motivación en la explicación de argumentos se manifiesta mediante la búsqueda de habilidades para elaborar y explicar opiniones, durante las exposiciones y debates realizados en clase. Escobar y Arrendo (2018), refuerzan dicha idea, al manifestar que la argumentación desarrolla un pensamiento divergente y autónomo, con el propósito de influenciar en el receptor con claridad y pertinencia hacia un cambio decisivo.

Por otro lado, dicha idea se contrapone con lo expuesto por Arias (2021), quien considera que, para el desarrollo de una argumentación, verdadera o falsa, se debe estudiar la solidez de la probabilidad, con el propósito de evitar el falsacionismo del mensaje, dado que nuestro contrincante no tiene la capacidad de demostrar la falsedad de nuestro argumento. Teniendo en cuenta que las argumentaciones no deben limitarse a la mera especulación subjetiva con experiencias prejuiciosas, las cuales no ayudan a la formación de explicaciones argumentativas sólidas y eficientes.

Asimismo, los discentes revelan que la motivación auxilia en el proceso de autoanálisis de estos al momento de exponer sus argumentos, porque les permite afrontar las inseguridades que se les exteriorizan, durante las deliberaciones de clase. De igual manera, los entrevistados señalan que otro modo de contribución, se produce a través de las participaciones en equipo, las cuales impulsan la capacidad de aprender del resto de

estudiantes y en base a ello, desarrollar la explicación de sus propios argumentos. Esta idea coincide con Torregrosa (2021), quien enfatiza que las intervenciones grupales ayudan a desenvolver conductas sociales entre estudiantes, con el propósito de fomentar los valores, la autorregulación y los progresos en el salón de clase.

Por otro lado, los discentes mencionan que la motivación contribuye en la capacidad para explicar argumentos, a través del impulso por buscar fuentes confiables de información y de esta manera, defender y exponer sus posturas, delante de toda la clase. En ese sentido, Martínez (2020) señala que el desarrollo de la explicación de argumentos ayuda a desarrollar el pensamiento crítico, mediante las capacidades, actitudes y habilidades del estudiante; con el fin de, argumentar el planteo de una idea y sustentar con referencias bibliográficas por medio del lenguaje. Los estudiantes y el autor concuerdan que el uso adecuado de referencias bibliográficas permitirá una construcción más crítica al momento de expresar sus ideas ya sea para la disuasión o defensa de estas.

Por último, los entrevistados indican que su motivación, también se manifiesta en el reconocimiento y retroalimentación, por parte de los docentes, ya que ello alienta su capacidad para aprender y expresar sus posturas. En esa misma línea, Rodríguez y Santiago (2015) refuerzan la idea de que, a través de la confianza, los docentes permiten conseguir aprendizajes inspiradores y desafiantes. Asimismo, los estudiantes señalan que el uso de metodologías innovadoras por parte de los docentes ayuda a despejar dudas e incrementar la creatividad para explicar argumentos, durante las sesiones de clase. Gómez y Fernández (2020) afirman que los docentes deben instruir a los discentes para que desplieguen el juicio crítico con argumentos coherentes.

En cuanto, a la quinta interrogación determinada: ¿Cómo contribuye la motivación al desarrollo de la autorregulación de los estudiantes del II ciclo de la carrera de pedagogía en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II? Los discentes

manifestaron que la estimulación es un componente relevante para desarrollar actitudes dentro y fuera del aula, que les permite desenvolverse en diversos contextos de aprendizaje, reforzando su autorregulación.

Los entrevistados mencionan que, a través de la motivación pueden generar actitudes que los ayuden a conseguir metas y realizar quehaceres académicos. Además, señalan que es importante mantener el estado de motivación, de forma permanente, para la consecución de dichas actitudes. Esta situación, coincide con lo expuesto por Pintrich (2000), quien señala que, mediante la autorregulación, los estudiantes pueden definir sus propias metas; así como, monitorear sus logros y conductas para alcanzar los aprendizajes deseados.

Sin embargo, los resultados relacionados a esta pregunta difieren con las conclusiones expuestas por Cangalaya (2020); en las que, únicamente, señala a los docentes como agentes motivadores del juicio crítico y no a los discentes. Los entrevistados de la presente exploración, se perciben como responsables de su autorregulación, a través de estimulaciones internas. En ese sentido, los docentes no son vistos como los únicos agentes de la motivación hacia el juicio crítico; sino que dicha situación, responde, en mayor medida, a la autorregulación de los discentes.

Asimismo, los estudiantes indican que, la autorregulación los impulsa a formar nuevos hábitos de estudio y a trabajar en la organización de sus quehaceres, mediante la elaboración de horarios y la incrementación de sus horas de lectura diaria. Dichos testimonios, son compatibles con lo señalado por De Corte (2015), quien refiere que la autorregulación, permite a los estudiantes elaborar y usar sus propias estrategias de aprendizaje en pos de conseguir los objetivos académicos deseados.

Por otra parte, los discentes coinciden en señalar que la motivación les permite tomar control de sus acciones académicas, como tomar apuntes y repasar contenidos de clases pasadas. Dichas acciones son vistas como una vía para potenciar su crecimiento profesional.

En ese sentido, Pintrich (2000), indica que la autorregulación forma parte de un proceso, que permite a los estudiantes, definir lo que anhelan conseguir durante su periodo de formación académica para llevarlo a cabo en el momento de la profesionalización.

De igual manera, los elementos externos como la familia, el trabajo o la competitividad, son señalados por los entrevistados, como factores relevantes para mantener la concentración durante y después de cada sesión de clase. Estos, suponen medios mediante los cuales, los discentes generan atención entre ellos mismos. En esa misma línea, Rosario, Núñez y Gonzáles-Pineda (2004) refieren que el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes, precisa que cada uno de ellos contemple habilidades cognitivas que les permitan comprender e interrelacionarse con el ambiente externo, en aras de la adquisición de sus metas.

Por otro lado, los estudiantes consideran que apoyar a los demás, a conseguir sus objetivos académicos, es un factor que los impulsa a construir su propio aprendizaje, ya que les permite intercambiar posturas y argumentos para evaluar sus conocimientos propios. En consecuencia, habría una similitud con lo expuesto por Fonseca y Castiblanco (2020), quienes señalan que la autorregulación, permite a los estudiantes corregir desaciertos y argumentar consecuentemente, lo cual supone un estímulo en el logro de sus metas académicas.

De igual manera, los entrevistados señalan que ayudar al resto de sus compañeros, a conseguir metas académicas, representa una inversión de tiempo, mayor a la que se tiene planificada. Por ende, reducir el tiempo de goce personal para ayudar a otros, implica aumentar conocimientos y cumplir logros; pero a la vez, dejar de lado actividades personales. Al respecto, Cabrera, Hurtado y Marcelo (2019) refieren que la autorregulación en los discentes, precisa del progreso y la potencialización de ciertas destrezas cognitivas que

impliquen un esfuerzo diario para la realización de quehaceres académicos y el procesamiento de cada tema de clase.

De esta forma, la presente investigación, resalta 4 hallazgos principales relacionados con ambas variables. El primero de ellos, refiere al desempeño docente; mediante el uso de distintas metodologías que permitan al estudiante sentirse motivado, impulsándolo a pensar de manera crítica, los temas propuestos en clase. Los efectos manifiestan que la colectividad de los maestros de la institución no recurre a metodologías ágiles para el desarrollo de estas habilidades. Son pocos, los profesores mencionados que se preocupan por crear ambientes de confianza y escucha activa, así como de proponer actividades colaborativas e individuales que inviten a la ampliación de los argumentos desarrollados en cada sesión de clase.

El segundo hallazgo, está relacionado con el deseo de los estudiantes, por realizar análisis a profundidad. Este componente se encuentra dentro de la variable pensamiento crítico y ha sido señalado como un factor determinante para desarrollar dicha habilidad. A través del uso de diversas herramientas como la revisión de las clases grabadas, la toma de apuntes durante y después de cada sesión y la revisión de fuentes confiables de información; es posible determinar que los discentes son capaces de pensar críticamente, realizando análisis profundos de cada tema, cuando se sienten motivados.

En cuanto al tercer hallazgo de esta investigación, es preciso mencionar la importancia del soporte entre pares. La mayoría de entrevistados recalcaron la importancia de los trabajos colaborativos, así como de las reuniones grupales para estudiar. Dichas actividades representan elementos fundamentales respecto a ambas variables; ya que, han sido consideradas como impulsoras del estudio. A través de las reuniones en grupo, los estudiantes fueron capaces de lograr objetivos académicos personales e incluso, sentir la satisfacción de saber que ayudaban a un compañero. Otros discentes, consideraron que estos trabajos en equipo les permitían aprender y recordar los temas de cada clase, a través de la

explicación de compañeros que lograban una mejor comprensión de estos, así como de la motivación que les brindaban para alcanzar sus objetivos. Este hallazgo, en un contexto de pandemia y aislamiento, revela la importancia del apoyo mutuo, incluso a través de la virtualidad.

Finalmente, el cuarto hallazgo está relacionado con la motivación trascendente, que se manifestó mediante la declaración de algunos estudiantes, quienes hicieron referencia a la gestión de actividades artístico-culturales. Los entrevistados señalaron los aportes con los que su carrera contribuye al desarrollo de la sociedad, en la teoría y práctica. En ese sentido, mencionaron que gestionar eventos artísticos, en diversos espacios públicos y privados, era una manera en la que lograban aportar a su entorno social para el beneficio de este. Se pudo observar, que existe ausencia de los cursos de gestión, en los primeros ciclos, para la carrera de Educación Artística. Sin embargo, ello, no ha sido impedimento para que los discentes organicen y gestionen sus propias actividades, de manera empírica. Trascender, a través de la contribución de la carrera profesional, los impulsa a desarrollar diversos proyectos en beneficio de la sociedad.

Capítulo V: Propuesta de solución

5.1. Propósito

Efectuar un programa de preparación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProy.) que motive el progreso del juicio crítico de los estudiantes mediante análisis y debates de diversas expresiones artísticas realizadas dentro y fuera de la institución educativa para su transmisión en vivo por las redes sociales Facebook y YouTube donde los estudiantes presentarán los productos realizados en el curso de Teatro del Siglo XXI.

Esta proposición se planea en concordancia a los efectos obtenidos en la presente investigación, en donde se observó, que los trabajos grupales, debates y plenarias fueron utilizadas por los docentes como estrategias para promover el pensamiento crítico las cuales generaron cierto interés en un grupo reducido de estudiantes cuya participación en clase era constante. Por otro lado, un grupo de estudiantes tenía dificultades en sustentar sus ideas por la complicación de los argumentos y la falencia de manejo de fuentes de información confiable; asimismo, se observó la falta de compromiso de algunos estudiantes al momento realizar trabajos cooperativos, que, si bien eran aprovechados para generar espacios de comunicación sobre las temáticas desarrolladas en clase, era evidente la disparidad en cuanto al cumplimiento de funciones dentro de los grupos de trabajo.

Es así como, la propuesta considera el uso de las redes sociales Facebook y YouTube como medios que favorezcan la estimulación en el progreso de la criticidad en los discentes (Gómez, García y Delgado, 2018) por lo que se pretende que estos sean los protagonistas de su aprendizaje en actividades de debate. De igual manera, a través de las redes sociales mencionadas, se generarán espacios de visualización de sus productos de aprendizaje, lo que impulsará en ellos el deseo de profundizar en su capacidad argumentativa y crítica, así como contribuir con una videoteca online que permitirá que otros estudiantes puedan emplearla para futuras investigaciones.

Es importante mencionar que la metodología del ABProy. considerada como propuesta de solución, está alineada a ambas variables puesto que desde la etapa del planteamiento de la pregunta desafiante que los estudiantes propondrán, se observa a la motivación intrínseca como impulsora del proceso de investigación de problemáticas que generen interés al estudiante, la misma que actuará durante la fase de búsqueda y procesamiento de la indagación la cual responde al progreso de la primera destreza del juicio crítico: análisis de argumentos como se observa en la tabla N° 03. Este alineamiento nace del impulso del estudiante de discriminar aquel conjunto de información pertinente para el planteamiento de su proyecto.

Asimismo, encontramos que el período de organización del proyecto responde a la habilidad de elaboración de inferencias debido puesto que se formularán nuevos argumentos o posturas tomando como base las que se analizaron en la fase anterior, esto con el objetivo de plantear hacia dónde se direccionará el proyecto, sus objetivos de investigación y pertinencia de la propuesta con el objetivo de formar una base sólida para la elaboración del proyecto en sí, siendo la siguiente fase alineada a la habilidad de explicación de argumentos debido a la destreza que el discente ejecutará para esbozar su propuesta de solución detallándola y buscando su concordancia con los propósitos planteados en la fase anterior.

De la misma manera, la fase de evaluación y autoevaluación realizada durante el desarrollo de la propuesta para verificar que el proyecto responda a los objetivos planteados en la fase de planificación permitirá al estudiante mantener el enfoque en la pertinencia de la solución del problema desafiante. En cuanto a la habilidad de autorregulación, esta se ubica de forma transversal durante todas las fases del ABProy. así como de las destrezas del juicio crítico puesto que, durante el desarrollo de la propuesta de proyecto de los discentes, los mismos realizarán el seguimiento de autónomo de su aprendizaje, monitorearán su conducta y gestionar su motivación para la culminación de sus proyectos.

Finalmente, la propuesta considera al uso de la metodología del ABProy. ya que pretende incentivar la aplicación de esta en el quehacer didáctico de los docentes y así profundizar la competencia investigativa de los estudiantes para la elaboración de debates con una adecuada argumentación. Asimismo, la propuesta permitirá a los discentes posicionarse en el campo laboral artístico y la generación de ingresos mediante pagos por concepto de publicidad y número de seguidores. En tal sentido, este proyecto busca viabilizar un retorno económico para la autosostenibilidad de la institución educativa.

5.2. Actividades

En coherencia con la intención planteado en la propuesta, se detallan a continuación las acciones para su realización:

5.2.1. Planificación del programa en vivo y capacitación de las redes sociales: Facebook, YouTube y de la plataforma digital Streamyard.

** Reunión de los orientadores con los docentes del curso de Teatro del Siglo XXI para asesoramiento de la propuesta:* Se busca socializar el proyecto planteado en la presente investigación indicando los objetivos frecuentes y definidos, así como los efectos que se obtendrán a partir de su aplicación. Se propondrá el uso de la técnica del ABP para el progreso de las intenciones de los discentes que luego serán difundidos en las redes sociales. Dichos proyectos, considerarán, en la fase de planificación, la evaluación formativa por parte del docente y en su difusión, la evaluación sumativa.

**Reunión con el área de producción de actividades artísticas y académicas:* Se busca recabar información de dicha área en todo lo que a la administración de las redes sociales para obtener un diagnóstico y plantear dos propuestas de capacitación: a) si el área no tuviera conocimiento del manejo de Facebook, YouTube y Streamyard, así como de la edición videos, se les ofrecerá una capacitación presencial o virtual de las mismas; b) si el área tuviera conocimientos suficientes, se descartaría esta capacitación.

5.2.2 Capacitación a los docentes de curso de Teatro del Siglo XXI en el uso de la metodología del ABProy.

**Capacitación con los docentes de área para la orientación de los aspectos teóricos y las fases del ABProy:* Se busca que el docente se familiarice con dicha metodología considerando la planificación de las sesiones con el ABProy y los procedimientos que los estudiantes llevarán a cabo frente a la interrogante que planteen como problema desafiante.

** Capacitación sobre las destrezas del juicio crítico a los educadores para la orientación a los estudiantes en relación con el desarrollo del ABProy sobre sus proyectos:* El docente asesorará a los estudiantes en sus proyectos durante la fase de exploración y proceso de indagación y resolución de la pregunta desafiante. De igual forma, el docente acompañará a los discentes en el progreso de las destrezas del juicio crítico, tomando en cuenta a sus componentes, tales como, el análisis de argumentos, la autorregulación, etc.

**Reunión de los orientadores con los docentes para socializar la dinámica de evaluación a los estudiantes:* El proyecto final estará compuesto de cuatro entregables (tres de ellas demostrarán los avances de los estudiantes considerando las fases del ABP y las habilidades desarrolladas del juicio crítico como se muestra a continuación:

Tabla 3. Tabla de entregables

Nº DE ENTREGABLES	FASES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTO	HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	
---	Planteamiento de la pregunta desafiante o reto		
Entregable 1	Búsqueda y procesamiento de información	Análisis de argumentos	
Entregable 2	Planificación del proyecto	Elaboración de inferencias	Autorregulación
Entregable 3	Elaboración del producto		
Entregable 4	Autoevaluación - Evaluación	Explicación de argumentos	

En relación con el cuarto entregable consistirá en la evaluación del producto final y la difusión de este en las redes sociales. Asimismo, en la reunión, se presentará los juicios e instrumentales de valoración que serán considerados en los entregables 1,2 y 3, tales como lista de cotejo y la rúbrica para el entregable 4. Se recomendará a los docentes que todos los entregables representen en 25% de la evaluación final del curso.

5.2.3 Difusión del programa en las redes sociales en colaboración con la oficina de imagen institucional y comunicaciones.

* *Reunión para establecer el cronograma de difusión de los programas en vivo:* se establecerá las fechas y la asignación de los grupos de trabajo de los estudiantes para la sustentación de sus proyectos finales. Además, la **oficina de imagen institucional y comunicaciones** socializará con los estudiantes las recomendaciones generales a tener en cuenta para la transmisión en vivo que se realizará a través de las redes sociales.

5.3. Cronograma

Tabla 4. Cronograma de actividades

Actividades	Acciones	Cronograma en semanas			
		1	2	3	4
Planificación del programa en vivo considerando las redes sociales: Facebook, YouTube y la plataforma digital Streamyard	* Reunión de los orientadores con los docentes del curso de Teatro del Siglo XXI para asesoramiento de la propuesta. Estará dirigido por los magísteres en docencia universitaria y gestión educativa gestores de la propuesta.				
	*Reunión con el área de producción de actividades artísticas y académicas dirigido por un especialista en TICs (manejo de edición y redes sociales)				
	OPCIÓN 1: *Capacitación al área de producción de actividades artísticas y académicas, sobre el uso y manejo de las redes sociales: Facebook, YouTube y de la plataforma digital Streamyard.				
	OPCIÓN 2: *Capacitación al área de producción de actividades artísticas y académicas, sobre edición de videos.				
Capacitación a los docentes de curso de Teatro del Siglo XXI en el uso de la metodología del ABProy.	*Capacitación con los docentes de área para la orientación de los aspectos teóricos y las fases del ABProy. Dirigido por un magíster en docencia universitaria y gestión educativa.				
	*Capacitación sobre las destrezas del juicio crítico a los docentes para la orientación a los estudiantes en relación con el desarrollo del ABProy. sobre sus proyectos. Dirigido por un magíster en docencia universitaria y gestión educativa.				
	*Reunión de los orientadores con los docentes para socializar la dinámica de evaluación a los estudiantes. Dirigido por un magíster en docencia universitaria y gestión educativa.				
Difusión del programa en las redes sociales en	* Reunión para establecer el cronograma de difusión de los programas en vivo a través de las				

colaboración con la oficina de imagen institucional y comunicaciones	redes sociales dirigido por un especialista en TICs	
---	---	--

5.4. Análisis costo beneficio

Tabla 5. Costo de propuesta de solución

Actividad	Acciones	Presupuesto
Planificación del programa en vivo considerando las redes sociales: Facebook, YouTube y la plataforma digital Streamyard	OPCIÓN 1A: *Capacitación presencial al área de producción de actividades artísticas y académicas, sobre el uso y manejo de las redes sociales: Facebook y YouTube y la plataforma digital Streamyard.	S/. 2500
	OPCIÓN 1B: *Capacitación virtual al área de producción de actividades artísticas y académicas, sobre el uso y manejo de las redes sociales: Facebook y YouTube y la plataforma digital Streamyard.	S/. 2000
	OPCIÓN 2A: *Capacitación presencial al área de producción de actividades artísticas y académicas, sobre edición de audios y videos.	S/. 2500
	OPCIÓN 2B: *Capacitación virtual al área de producción de actividades artísticas y académicas, sobre edición de audios y videos.	S/. 2000
Capacitación a los docentes de curso de Teatro del Siglo XXI en el uso de la metodología del ABProy.	*Capacitación presencial con los docentes de área para la orientación de los aspectos teóricos y las fases del ABProy.	S/. 2000
	*Capacitación virtual con los docentes de área para la orientación de los aspectos teóricos y las fases del ABProy.	S/. 1500
	*Capacitación presencial sobre las habilidades del pensamiento crítico a los docentes para la orientación a los estudiantes en relación con el desarrollo del ABProy. sobre sus proyectos.	S/. 2000
	*Capacitación virtual sobre las destrezas del juicio crítico a los educadores para la orientación a los estudiantes en relación con el desarrollo del ABProy. sobre sus proyectos.	S/. 1500
COSTO TOTAL PRESENCIAL (con opcional)		S/. 9000
COSTO TOTAL PRESENCIAL (sin opcional)		S/. 4000
COSTO TOTAL VIRTUAL (con opcional)		S/. 7000
COSTO TOTAL VIRTUAL (sin opcional)		S/. 3000

El costo de la presente investigación se ve reflejado en 04 propuestas que le brindaremos a la entidad educativa con la finalidad de que puedan evaluar cuál de las mismas es la que consideran más viable acorde a sus necesidades y presupuesto.

El inicio de las capacitaciones se realizará un mes previo a la apertura del semestre académico, considerando las actividades en el cronograma planteado. Si la institución, decidiera optar por la capacitación virtual; obtendrá como beneficio, el acceso a las grabaciones sobre la teoría y aplicación de la metodología del ABP y del pensamiento crítico, así como del uso de las plataformas digitales y redes sociales.

Es preciso señalar que, uno de los aportes de la presente propuesta es generar mayor visibilidad para esta institución pública por lo que lo medular de la propuesta es centrarse en el beneficio académico, así como el prestigio y la difusión de la gestión de calidad y progreso perenne. Asimismo, se pretende realizar mejoras en el proceso pedagógico de la institución al impulsar y fortificar las destrezas del juicio crítico a través de conversatorios y debates que serán presentadas por intermedio de las redes sociales Facebook y YouTube y de la plataforma digital Streamyard.

La propuesta de solución está alineada al objetivo 1 del plan estratégico institucional de la entidad educativa, que hace referencia a modelos innovadores de la enseñanza aprendizaje en el campo artístico teatral, considerando que se plantea emplear las redes sociales Facebook y YouTube como alternativa para generar visibilidad y obtener un retorno de la inversión, así como para que este proyecto se vuelva autosostenible en el tiempo ya que se tiene contemplado emplear Facebook para atraer personas al canal de YouTube donde gracias a las publicaciones que se realicen de los trabajos de los estudiantes, se podrá generar ingresos por conceptos de seguidores, me gusta, horas vistas de los videos, patrocinio de marcas y suscripciones pagas para contenido premium.

Finalmente, es oportuno mencionar que la difusión de los proyectos de los estudiantes, a través de las redes sociales, generará en ellos el deseo de desarrollar debates más argumentados los cuales serán presentados en redes sociales y visibilizados por terceros. Asimismo, el planteamiento de la propuesta permitirá que los estudiantes tengan la posibilidad de tener una mayor opción de oportunidades laborales de acuerdo con la visualización que tengan y al desarrollo de su capacidad crítica.

CONCLUSIONES

PRIMERA. - De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, la motivación sí asiste con el progreso del juicio crítico debido a que los estimula a profundizar en los temas propuestos en las sesiones de clase, así como a investigar y filtrar información de diversas fuentes con la finalidad de sustentar y expandir saberes previos que les permitan aportar sus ideas a través de sus participaciones, foros y debates en plenaria. De igual forma, los discentes señalan que otra manera de manifestar su motivación es por intermedio de la aplicación de las metodologías de formación adquiridas en las reuniones de clase a través de la explicación de lo aprendido para luego ponerlo en práctica en el progreso de las destrezas cognitivas de sus futuros discentes.

SEGUNDA. - Los estudiantes expresaron que se motivan cuando existe la presencia de autoconfianza, la cual los apoya en el beneficio de sus fines académicos. También, se manifiesta cuando presentan el deseo de ampliar y aplicar sus conocimientos al ser conscientes de la vocación que tienen por la enseñanza. De igual manera, expresan que ello los lleva a buscar más información a través de fuentes confiables, instaurando en ellos el hábito de organizarse y aprender a gestionar su tiempo. Otros factores que impulsan a los discentes es obtener altas calificaciones para la consecución de becas, así como la difusión del arte por el Perú y el deseo de capacitarse para apoyar a sus compañeros que no poseen el mismo nivel de motivación.

TERCERA. – Los discentes manifestaron que la motivación sí contribuye con el análisis de argumentos debido a que los incentiva a analizar de manera detallada, los temas de cada sesión de clase, durante la misma. Este accionar se ve reflejado cuando emprenden la búsqueda de fuentes confiables de información; lo cual les permite ordenar, resumir y sintetizar ideas, logrando analizar minuciosamente los argumentos expuestos. De igual manera, las preguntas y repreguntas formuladas por los docentes son señaladas por los

discentes como un factor motivante que contribuye a su análisis argumentativo, porque los impulsa a investigar fuera del horario de clase, al ser percibidas como un reto personal y académico que forma parte de su aprendizaje. Finalmente, los trabajos colaborativos, también representan un elemento motivador que repercute en el análisis de argumentos; ya que los incita a intercambiar conocimientos con sus pares, generando así, una mayor comprensión de los temas tratados.

CUARTA. – Tomando en cuenta los argumentos de los estudiantes, la motivación sí contribuye con la elaboración de inferencias debido a que la primera ejerce el impulso necesario en ellos para enriquecer sus posturas, al momento de elaborarlas desde el proceso de recolección de datos hasta su construcción. Otro de sus argumentos, refiere que la motivación les permite verificar si la información que recaban o elaboran, es útil para sustentar sus posturas y si estas son significativas en el progreso de las acciones expuestas por el docente, siendo la motivación un factor que los dirige a la autorregulación en su labor académica. Finalmente, el trabajo en grupo sirve como factor motivacional ya que permite el intercambio de posturas para la elaboración de nuevos argumentos. Esto, con el propósito de apoyar a quienes presentan falencias en este proceso, pues encuentran soporte en aquellos que desarrollaron mejor, esta habilidad.

QUINTA. - Los estudiantes indicaron que cuando los docentes aplican diversas actividades que impulsan el desarrollo de su criticidad los motiva a desarrollar una adecuada explicación de sus argumentos, debido a que les permite desenvolverse en las intervenciones durante los debates y exposiciones, al momento de utilizar estrategias de aprendizaje para elaborar sus posturas y profundizar su análisis con el propósito de difundirlas posteriormente. De igual modo, cuando los docentes formulan preguntas en espacios de discusión, la obtención de altas calificaciones ha significado un factor motivacional que ha impulsado a expresar argumentos persuasivos y elaborar contraargumentos para defender sus líneas de

pensamiento. Como consecuencia, lograron autoanalizarse con alto rigor académico, de manera grupal, buscando fuentes confiables para la construcción de un juicio crítico y su posterior difusión.

SEXTA. - Tomando en consideración los argumentos de los discentes , la motivación sí favorece con el progreso de la autorregulación porque los impulsa a manifestar actitudes positivas, dentro y fuera del aula, que les permiten conseguir diversas metas académicas. Para la consecución de dichos logros, los discentes señalaron que es indispensable mantener un buen estado de ánimo, así como, tener presente sus motivaciones internas. Otro sustento señalado por los discentes, que demuestra la contribución de la motivación a la autorregulación, se refleja en la construcción de nuevas prácticas de estudio y la mejor organización del trabajo, lo cual les permite obtener óptimos resultados académicos. Ello demuestra el rol de agente motivador que representa cada estudiante por sí mismo. Finalmente, de acuerdo con lo señalado por los estudiantes, las motivaciones externamente, además retozan un rol transcendental en la formación de autorregulación, porque les permiten mantener la concentración durante y después de cada clase.

RECOMENDACIONES

PRIMERA. - Implementar un programa de capacitación sobre la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para contribuir con el progreso de la aptitud del juicio crítico de los discentes mediante debates, plenarias y conversatorios que permitan generar espacios de difusión sobre el análisis de sus proyectos a través de su transmisión en vivo en las redes sociales Facebook y YouTube y la plataforma digital Streamyard. Dicha metodología permitirá que los discentes expandan sus capacidades investigativas alineándolas a las categorías del juicio crítico considerando el uso de las redes sociales como medios para generar la motivación en ellos.

SEGUNDA. – Incentivar, en la institución educativa, la implementación gradual de otros espacios de difusión de proyectos de los estudiantes, en los cursos que generen la divulgación del arte en el Perú. Esto, a través de presentaciones en vivo que realizarán los discentes y que a su vez servirán de motivación en ellos ya que les permitirá compartir con los demás todo el trabajo realizado durante su desarrollo académico, los cuales posteriormente quedarán grabados en las redes sociales ya mencionadas. La presente recomendación, busca ampliar la visibilidad de estos trabajos, promoviendo la autoconfianza y la reciprocidad de instrucciones en la colectividad educativa, considerando la investigación a profundidad de los temas planteados en las sesiones de clase.

TERCERA. - Proponer a los docentes del curso de Teatro del Siglo XXI, el uso de actividades colaborativas, mediante estrategias didácticas orientadas a la elaboración de proyectos, durante el desarrollo de la asignatura. Teniendo en cuenta que las mismas promueven la motivación y el análisis argumentativo para la obtención de productos que propongan disyuntivas de solución o la satisfacción de necesidades; los discentes serán capaces de diseñar, implementar y evaluar tareas que generen relevancia dentro y fuera del aula. Por ello, la aplicación de esta metodología supondría un reto académico significativo

para los discentes, quienes mencionaron en los resultados de la categoría de explicación de argumentos que encuentran motivadoras aquellas actividades en las que puedan trabajar en equipo y demostrar sus conocimientos, siendo capaces de exponerlos, en beneficio propio y de su comunidad.

CUARTA. - Implementar un taller de preparación a los educadores sobre los aspectos teóricos de la metodología del ABProy considerándola como una de las propuestas que mejor se relacionan con la elaboración de proyectos artísticos. En dicho taller se considerará la capacitación de las fases y estrategias de instrucción que se puedan aplicar para desenvolver el ABProy. con los discentes. Asimismo, se propone brindar al profesorado, las herramientas necesarias para un óptimo desarrollo de los procesos cognitivos de los discentes desde el planteamiento de la pregunta desafiante hasta la evaluación del proyecto aterrizado en la difusión del programa en vivo. Es importante mencionar, que este tipo de metodología motiva al estudiante desde el inicio de su desarrollo ya que le permite generar el pensamiento creativo e involucrarse con las propuestas de solución acorde a su criterio que serán visualizadas a través de la red.

Durante este proceso de capacitación, los docentes analizarán cómo las fases del ABProy. se alinean al progreso de las destrezas del juicio crítico para que sean contempladas en la programación semestral. Se recomienda realizar reuniones periódicas entre docentes para el canje de prácticas en cuanto a la aplicación de la técnica en mención y así realizar los ajustes necesarios en términos de planificación y aplicación de estrategias didácticas.

QUINTA. - Planificar reuniones entre la plana docente y los orientadores para socializar los métodos e instrumentales de evaluación de los discentes en el curso de Teatro del Siglo XXI, con el propósito de darles a conocer los juicios de evaluación a ser considerados en el proceso de presentación de sus posturas en su proyecto final. En esta reunión se explicará el proceso de elaboración de indicadores de evaluación, listas de cotejo y

rúbricas que verifiquen el progreso de la destreza de argumentación ya sea verbal y escrita en los discentes. Se recomienda promover continuamente, actividades como exposiciones y debates cuyas temáticas sean desafiantes y de interés al estudiante, a su vez que permitan evaluar la habilidad de explicación de argumentos considerando la persuasión y contraargumentación como parte indispensable de los indicadores de evaluación.

SEXTA. – Difundir entre los estudiantes, el uso de las redes sociales Facebook y YouTube, así como de la plataforma digital Streamyard; para invitar a los mismos, a expresar actitudes positivas que los motiven a desarrollar nuevos hábitos de estudio, así como una óptima programación de sus actividades, las cuales les permitirán autorregularse y automotivarse para el logro de sus objetivos planteados. Ello se verá reflejado durante sus intervenciones en vivo, para la implementación de lo antes señalado. Será importante reunirse con los docentes de la entidad educativa para establecer un cronograma de difusión de los programas en vivo donde los discentes sustentarán sus proyectos finales. De igual manera, será necesario reunirse con la oficina de imagen institucional y comunicaciones ya que serán los encargados de socializar, con los estudiantes, los lineamientos generales a considerar para las transmisiones en vivo que se realizarán por las redes sociales.

REFERENCIAS

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 103(3), 152-153.
<http://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Acosta Muñoz, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 24(1), pp. 209-237.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.
- Alayo, F. (28 de septiembre de 2020). Unos 174.000 estudiantes peruanos dejaron la universidad en lo que va del 2020. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/unos-174000-estudiantes-peruanos-dejaron-la-universidad-en-lo-que-va-del-2020-noticia/>
- Alejo, L. (2017). El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales (tesis de doctorado). Universidad de Málaga, España.
- Alonso, A. y Campirán, A. (2021). *Pensamiento Crítico en Iberoamérica, teoría e intervención transdisciplinar*. Editorial Torres Asociados.

Alfaro, R. (2017). Pensamiento crítico, razonamiento clínico y juicio clínico en enfermería:

Un enfoque práctico (sexta ed.). España: Elsevier España. Obtenido de

[https://books.google.com.pe/books?id=wugcDgAAQBAJ&printsec=frontcover &hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=wugcDgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Arias, J. (2021). Interpretar, argumentar y persuadir. Hermenéutica Aplicada. Bogotá:

Editorial Temis S.A.

Alvarado, T. (2018). Motivación y pensamiento crítico: una alternativa para la educación en

enfermería. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de

<https://repositorio.unam.mx/contenidos/463993>

Alvarado, G.; Alarcón, G.; Flores, H. y Ramírez, R. (2021). Estrategias de aprendizaje y la

motivación de logro de los estudiantes del 2do ciclo de la Universidad Nacional del

Callao, Lima. Dilemas contemp. educ. Política valores vol.8 no.3 Toluca de Lerdo

may./ago. 2021 Epub 11-Jun-2021. Recuperado:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000200017&script=sci_arttext)

[78902021000200017&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000200017&script=sci_arttext)

Álvarez, G. (2019). Relación entre las actitudes y la motivación hacia el Kahoot y el

rendimiento académico de estudiantes de pregrado de una universidad privada de

Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de:

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14206>

Amorós, E. (2007). Comportamiento Organizacional En Busca del Desarrollo de Ventajas

Competitivas. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/231/44.htm>

Anaya-Durand, A y Anaya-Huertas, C (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. Tecnología, Ciencia, Educación. 25(1), 5-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>

Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Antayhua, D. (2017). La motivación y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico CEPEA-2017 (tesis de grado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Araya, L., y Pedreros., M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. Revista de Ciencias Sociales (Cr), IV (142),45-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15333870004>

Arcos, M., Rueda, D., y Balseca, J. (2017). Análisis de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en la formación de estudiantes de enfermería. Revista Publicando, 4(13), 947-962.

Aristóteles (2004). Acerca del alma. Buenos Aires, Argentina: Losada. Atkinson, J. (1964) An introduction to motivation. Princeton: Van Nostrand.

Avello, R., & Rodríguez, M. A. (2020). La importancia de la motivación en la enseñanza en línea (1.0). Zenodo. Recuperado el 21 de febrero de:

<http://doi.org/10.5281/zenodo.3743818>

Bainbridge, C. (2019). La Motivación Extrínseca. Recuperado de:

<https://www.aboutespanol.com/motivacion-extrinseca-3151871>

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.

<https://doi.org/10.1002/hbe2.192>

Barreto, F. y Álvarez, J. (2019). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 73-83. Recuperado de:

<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/91/71>

Blachshields, D.; Cronin, J.; Higgs, B.; Kilcommins, S.; McCarthy, M.; Ryan, A. (2016).

Aprendizaje Integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos. Madrid:

Narcea S.A. Ediciones.

Becerra, L., Hernández, I., Londoño, J. y Silva, L. (2019). El pensamiento crítico y sus beneficios en la Administración. *Revista logos ciencia y tecnología*, 11 (1), 61-

76. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7300022>

- Bello, J. y Bustamante, Y. (2019). ¿Es posible incrementar extrínsecamente la motivación intrínseca laboral? Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10757/628119>
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid, España: Síntesis
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo de Pensamiento Crítico en Docentes Universitarios. Una Mirada Cualitativa. Revista virtual Universidad Católica del Norte, 5(44), 238-252.
Recuperado de:
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627>
- Bigg, J. (1983). Learning Strategies, Student Motivation Patterns and Subjectively Perceived Success. In Kirby, T. R. (Ed) Cognitive Strategies and Educational Performance
Orlando Academic Press.
- Blachshields, D.; Cronin, J.; Higgs, B.; Kilcommins, S.; McCarthy, M.; & Ryan, A. (2016). Aprendizaje Integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Bueno, D. (2019). Neurociencia para educadores. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO S.L.
- Cabrera, I.; Hurtado, A.; Marcelo, Y. (2019) Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria de Instituciones Educativas Públicas de Surco. PUCP. Extraído el 3/03/2022, de:
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15827/Cabrera%20Orosco_Hurtado%20Carrasco_Marcelo%20Botetano1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Camacho, M. y Del Campo, M. (2013). Impacto de la motivación intrínseca en el rendimiento académico a través de trabajos voluntarios: Un análisis empírico. *Revista Complutense de Educación*, pg. 5. ISSN: 1130-2496 Vol. 26 Núm. 1, http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42581. Recuperado el 01 de Setiembre de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42581/44227>
- Campos, A. (2007) *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.
- Canese, M. (2020). Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Perfiles educativos*, 42 (169), 21-35.
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153.
- Certo, S. (2001). *Administración moderna*. Pearson Educación.
- Chavesta, Y. (2022). Taller educativo "Teatro y Pensamiento" para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del III ciclo del curso de currículo de una escuela nacional superior de arte (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio del Oyola. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12066>

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico.

Archivos de Ciencia de la Educación, 11 (12), 0-5.

Cisneros Estupiñán, Mireya; Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Ilene (2010). La

inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación

Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira

Córdova, A.; Velásquez, M. y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el

pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación

a partir de las representaciones sociales de los docentes. Alpha no.43 Osorn. Versión

On-line ISSN 0718-2201. Recuperado de:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

22012016000200004#nt1

Chinchilla, N. y Cruz, H. (2011). “Diversidad y paradigmas de empresa: un nuevo enfoque”.

Revista empresa y humanista. 14(1), 47-79.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.

Journal of Personality and Social Psychology, 18, 105–115.

Deci, E. L., y Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human

behavior. New York: Plenum.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Revista Páginas de Educación*, 8(2), 69-87.
- Deroncele, A.; Nagamine, M. y Medina, D. Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*. 7 (2020): 68-87.
- Epstein, R. (2018). *Guía Breve para el Pensamiento Crítico*. ARF.
- Escobar, G. y Arredondo, J. (2018). *Lógica, los caminos de la argumentación*. Patria Educación.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*.

Facione, P. (2011). Critical Thinking: What it is and why it counts? Recuperado el 9 octubre 2021: http://www.student.uwa.edu.au/data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23, 56.

Filimonov, D. (2017). Extrinsic motivation and incentives (tesis de grado). Universidad de Ciencias Aplicadas Haaga-Helia, Finlandia.

Fonseca Hincapié, Y. L., & Castiblanco Abril, O. L. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a partir de la enseñanza del sonido. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47). <https://doi.org/10.17227/ted.num47-7841>

Franco, A., Almeida, L. y Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio siglo XXI*, 32(2), 81-96. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/retrieve/109876>

Freud, S. (1973). Obras completas. Biblioteca Nueva.

García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

García-Sánchez, M.E. & Cruz, M.L. (2016). El alumno motivado: un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación*

en la Escuela, 90, 72-93. Recuperado de

<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R90/R90-5.pdf>

García, A. (2020). Desarrollar el pensamiento crítico: cartografía mínima de los formadores de docentes. Educ vol.11 no.21 Guadalajara jul./dic. 2020 Epub 09- Mar-2021.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007->

[74672020000200128&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000200128&script=sci_arttext)

Giner, S. (2008) Historia del pensamiento social. Editorial Ariel, Barcelona.

Gómez I., García, F. y Delgado, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones.

Perspectiva Educativa, 57(1), 99-119. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.645>

Gómez, N. y Fernández, J. (2020). Las metodologías Didácticas Innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI. Madrid: Editorial DYKINSON.

González, G., Tabernero, B., y Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. European Journal of Human Movement, 6, 47-66.

Guichot, V. (2013). La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: Reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha

Nussbaum. Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de La Educación, 0(22), 183–202.

Halpern, D. (2003). The "now" and "why" of critical thinking assessment. In D. Fasko, Critical thinking and reasoning: Current research, theory, and practice (147- 164). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Hamel, L., Villavivencio Y. y Causse M. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Educaciòn y formaciòn , vol. 6, núm. 3, e4804. Brazil. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>

Harackiewicz, J. y Sansone, C. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation. Academic Press.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, 17 (3), 300-312.

Hellriegel, D. y Slocum J (2009). Comportamiento Organizacional. Estados Unidos: Cengage Learning Latin America. 12a.ed. ISBN-13:978-607-481-323-4 ISBN-10:607-481-323-X

Hernández, M (2002). Motivación animal y humana. Ciudad de México: México: Manuel Moderno.

- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México, Mc Graw Hill Education. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, F., Roa, M. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de investigación*, 37, 2, 1-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Hull, C. (1980). Principios de la conducta. Debate.
- Huaranca, I. (2018). Relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Profesional de Contabilidad de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote Filial Juliaca (tesis de maestría). Universidad Católica Los Ángeles Chimbote, Chimbote, Perú.
- Indrašienė, V.; Jęgelevičienė, V.; Merfeldaitė, O.; Penkauskienė, D.; Pivorienė, J.; Railienė, A.; Sadauskas, J.; Valavičienė, N. Linking Critical Thinking and Knowledge Management: A Conceptual Analysis. *Sustainability* 2021, 13, 1476. <https://doi.org/10.3390/su13031476>
- James, W. (1890/1989). Principios de psicología. FCE. Kohn, A., (1993). Punished by Rewards. Plenum Press.
- Larraín, A.; De Brasi, L.; Calderón, M. y Calzetta. (2021). Creencias docentes acerca de la enseñanza de la argumentación en el ciclo básico de formación. *Univ.* vol.14 no.1 La

Serena feb. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000100099&script=sci_arttext&tlng=p#aff1

Leeds, S. (2019). Auto- Disciplina: Cómo vencer construir autodisciplina y autocontrol y fuerza de voluntad. Editorial Babelcube Inc.

https://books.google.com.pe/books?id=pmO-DwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=fuerza+de+voluntad&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=fuerza%20de%20voluntad&f=false

Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lopera, J., Ramírez, C., Zuluaga, M., Ortiz, J. (2010). El método analítico como método natural. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 25(1).

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación: Revista de la escuela universitaria de Magisterio de Toledo*. 11. 85-90.

Lopez, M. y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, 24, 125-147

López, M. (2017). Motivación de Logro y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica de Universidad Pública en Lima. (Tesis maestría). Recuperado de:

<https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1394/Motivacion>

[_LopezEsquivel_Miguel.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

López-Novoa, I., Padilla-Guzmán, M., Juárez-De La Cruz, M., Gallarday Morales, S., Uribe, Y. (2020). Pedagogía Universitaria Basada en Competencias Genéricas para Desarrollar Habilidades del Pensamiento Crítico en Estudiantes de la Universidad Nacional de San Martín. *Propósitos y Representaciones*, 8(3).6.

Maag, M. (2004). The effectiveness of an interactive multimedia learning tool on nursing students math knowledge and self efficacy. *Cin Computers Informatics Nursing*, 22 (1), 26-33.

Macedo, A. (2018). Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de estadística i en la facultad de ingeniería económica, estadística y ciencias sociales. Universidad nacional de ingeniería 2017. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12866/1541>

Mackay Castro, Rubén, Franco Cortazar, Diana Elizabeth, & Villacis Pérez, Pamela Wendy. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10 (1), 336-342. Recuperado en 28 de septiembre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202018000100336&lng=es&tlng=es

Madroñero, I. H., Cardozo, J. L., Mazo, L. M. S., & Ramirez, L. B. El pensamiento crítico y sus beneficios para la enseñanza y la práctica de la Administración. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11 (1), 61. <https://doi.org/10.22335/RLCT.V11I1.694>

Manasero, A y Vásquez, A. (1988). Validación de una escala de motivación de logro.

Psicothema, 1998. Vol. 10, n° 2, pp.333 – 351. Recuperado de:

<http://www.psicothema.es/pdf/169.pdf>

Martínez, E. (2020). Programas de la televisión basura y el pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de San Juan de Lurigancho (tesis de maestría). Recuperado de:

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/5371/Elizabeth%20Yesenia%20MART%c3%8dNEZ%20YUPANQUI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marshall, J. (2000). Motivación y emoción. Ciudad de México D.F., México: McGraw.

McClelland, D., Atkinson, J. Clark, R. & Lowell, E. (1953). The achievement motive. Nueva York: Appleton-Century-Clofts

McClelland, D. (2000). Personality and Social Psychology. New York, Estados Unidos: Irvington Publishers.

Meeter, M., Bele, T., Den Hartogh, C., Bakker, T., De Vries, R. E., & Plak, S. (2020).

College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9>

Milla, R. (2012). Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la legua Callao. Recuperado de:

<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1217>

Miller, A. (1998). "Extrinsic rewards and their subsequent effects on student intrinsic motivation". Graduate Research Papers. 1193. Recuperado de:

<https://scholarworks.uni.edu/grp/1193>

Molina, S. (2016). El método de análisis y síntesis y el descubrimiento de Neptuno.

Università degli Studi di Torino, Italy. DOI: 10.17533/udea.ef. n55a03 Molina, N. (2019).

La motivación y su relación con el rendimiento académico en los
estudiants de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional de San Agustín.
(Tesis Doctoral). Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9364>

Morales, P. y Gómez, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de

Logro de Manassero y Vázquez. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3122231.pdf>

Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea.

Actualidad Investigativas en Educación, 14(2), 4-23.

Morán, C. Menezes, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar:

su relación con los cinco grandes factores de la personalidad.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2 (1), 31-40.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777004.pdf>

Moreno, J., Hernández, A. y González, D. (2009). Complementando la teoría de la

autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación

física. Revista Mexicana de Psicología, 26 (2),213-222. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016315008>

Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista educación. 33(02), 153-170.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>

Olivares Olivares, Silvia Lizet, & López Cabrera, Mildred Vanessa (2017). Validación de un instrumento para evaluar la autopercepción del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(2),67-77.

Oliveros, J. (2019). Formulación de un programa de bienestar laboral, partiendo de la caracterización del perfil motivacional de los trabajadores de la empresa operadora de servicios en el sector salud, Apoyos Integrales en Salud S.A.S. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10882/9556>

OMS (2020). Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado el 10 de junio de: <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

OECD. (2016). Skills matter: Further results from the survey of adult skills. Paris: OECD Publishing.

Ospina, J. (2006), La motivación, el motor del aprendizaje. Revista Ciencias de la Salud. 4, 158-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>

Paul, R. y Elder, L. (2005). Una Guía para los Educadores en los Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Dillon Beach. Estados Unidos: Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de:
http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComp_Standards.pdf.

Parra, L. (2019). Critical thinking skills in college students in Mexico: a mixed methods approach (Doctoral thesis). Universidad del Estado de Colorado, Colorado, United States.

Perea, L. (2017). Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación académica en estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de Lima Metropolitana. (tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.

Pereira, S. (2019). Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica. William James y Antonio Damasio. Ideas y Valores, 68 (170), 13-36. Recuperado de:
<http://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n170.77686>

Pérez López, J (1997). Liderazgo. Barcelona: Ediciones Folio. Pérez, P. (2000). Psicología Educativa. Piura: Unversidad de Piura.

- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulates Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (I), 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502).
- Polanco Hernández, Ana (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2),1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Ramos, M. (2014). Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico. Universidad de Almería. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3064/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill/Interamericana editores.
- Reyes, M. (2021). *Semiótica de la argumentación*. Chile: Santiago. Editorial Universo de Letras.
- Robbins, S. y Coutler, M. (2010). *Administración*. Pearson Educación.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Grupo Océano.

- Rodríguez, A. (2013). Autoestima y motivación de logro de los escolares. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <https://idus.us.es/handle/11441/24433>
- Rojas, A. (2016). La motivación a los docentes en las universidades peruanas. Revista Horizontes Pedagógicos 18(2) 150-160. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896179>
- Rojas, C. (2020). La motivación intrínseca y su influencia en el desempeño laboral de los trabajadores del sector hidrocarburos, empresa Graña y Montero Arequipa 2019.
- Rojas, T. y Valencia, M. (2021). Estrategias de autorregulación de la motivación de estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de clase en asignaturas de matemáticas. Acta Colombiana de Psicología, 24 (1), 47-62. <https://doi.org/10.14718/ACP.2021.24.1.5>
- Romero M. y Pérez M. (2009). Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. Revista Iberoamericana de Educación, 50 (5), 1-13.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). Gamificación Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Madrid: Grupo Océano.
- Rosario, P., Núñez, J., Gonzáles-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. Electronic Journal of Research in Educational Psychology 2(1), 131-144.
- Ruble, D. (1984). Teorías sobre la motivación del logro: perspectiva evolutiva, infancia y aprendizaje.

Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of agricultural education*, 41(3), 2-12.

Saladino, A. (2012). *Pensamiento crítico*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Samaranch, Francisco (1997). *Obras de los pensadores clásicos*. Madrid, España: Aguilar.

Sandoval, W. (2017). La motivación. *Revista de Ciencias de Seguridad y Defensa*. II (2).

Shardakow, M. N. (1963). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Editorial Pedagógica.

Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social*, Zaragoza, 9, 163-184.

Tarazona J. (2017). Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes del programa dual de electricidad industrial en una institución de educación tecnológica de Villa el Salvador (Tesis maestría). Recuperado de:
<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/3719>

Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina De comunicación*, (78), 19-40.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

Toscano, P. (2015). Diagnóstico de clima laboral y diseño de una herramienta administrativa que permita medir y gestionar el clima laboral, en la subsecretaría de políticas de gestión organizativa (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Quito, Ecuador.

Torregrosa, L. (2021). La prosocialidad como conducta para la mejora del proceso de aprendizaje y el clima de aula. Madrid: Editorial Inclusión.

Usò-Juan, E. (2019) Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. In: RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; RUIZ DE ZAROBÉ, L. (ed.). La lectura en lengua extranjera. Barcelona:Octaedro. p. 192- 218.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. International Journal of Educational Planning & Administration. 1(2), 161-171. Recuperado de <http://www.ripublication.com/ijepa.htm>

UNESCO (2020). Covid-19 Educación Superior: Políticas Públicas Nacionales. Recuperado el 10 de mayo del 2021de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/>

Vallerand, R. y Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and a motivational style of behavior: Prospective study. Journey of Personality. 60(3). Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>

- Vásquez, H. (2021). Motivación y rendimiento académico durante la pandemia del covid-19 en estudiantes de inglés en la escuela profesional de educación secundaria, Universidad Nacional de Ucayali, 2020 (tesis de maestría). Universidad Nacional de Ucayali, Ucayali, Perú.
- Venegas, G. (2019). La Motivación (según la Teoría de Maslow) y el hábito lector en los estudiantes del segundo grado de secundaria en la I.E., “Sagrado Corazón de Jesús” del Cusco. Recuperado de:
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9152/browse?type=author&value=Venegas+Bocangel%2C+Gloria>
- Villarini, A. (2003). Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 35-42.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias: Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao, España: Mensajero.
- Wegrzecka-Kowalewski, E. (2018). *Critical Thinking in Intensive Language Programs for International Students in U.S. Universities (Doctoral Thesis)*. Universidad de Pittsburgh, Pensilvania, United States.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.

- Yampi, P., (2020). La motivación y rendimiento académico de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Jorge Basadre Grohman de Madre de Dios (tesis de maestría). Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Yanac, E. (2019). Motivación de logro para la clase de educación física en estudiantes de primer año de secundaria en una institución educativa pública del callao. (Tesis maestría). Recuperado de:
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9306/1/2019_Torres-Roca.pdf
- Yarlequé, L., Javier, L., Nuñez, E., Navarro, L. y Padilla, M. (2020). Pensamiento Crítico, Resolución de problemas y Comprensión lectora en ingresantes a la universidad. *Socialium*, 4(02), 349-379. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.604>
- Zapata, A. y Auqui, F. (2019). Motivación docente y rendimiento académico en los estudiantes de la especialidad de inglés- francés de la UNE, La Cantuta (tesis de grado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Revista Evaluar*, 5(1), 01–21.
<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

Zimmerman, B. (2010). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*. 25(1),3-17.

Yanac, E. (2019). Motivación de logro para la clase de educación física en estudiantes de primer año de secundaria en una institución educativa pública del callao. (Tesis maestría). Recuperado de:

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9306/1/2019_Torres-Roca.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondientes y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

N° de Ítem	Variable motivación	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación intrínseca						
1	¿Qué resultados has observado en tu desempeño académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona dos casos.		X			Mejorar la redacción de la pregunta.
2	¿Qué ideas te motivan internamente durante las sesiones de clase? Menciona dos ejemplos.	X				
3	¿Qué acciones has observado en tu desarrollo académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona 2 casos.	X				
Motivación extrínseca						
4	¿Qué factores externos te motivaron durante las sesiones de clase del presente periodo académico? Mencione 02 casos.	X				
5	¿Qué ejemplos de motivación externa puedes mencionar que han servido como incentivo en tu aprendizaje? Menciones 2 casos.	X				
6	¿De qué forma los docentes te motivan durante las sesiones de clase? Mencione 02 ejemplos.	X				
Motivación trascendente						

7	¿Qué tan importante es para ti utilizar los conocimientos teóricos y prácticos de tu carrera en busca de la mejora de la sociedad? ¿Por qué?	X				
8	¿De qué manera te motiva el desarrollar una actividad con tus compañeros donde sabes que aportarás con su crecimiento académico?	X				
9	¿Qué acciones realizaste durante el presente semestre que permitieron que tus compañeros logren sus objetivos?	X				

N° de ítem	Variables Motivación y Pensamiento crítico	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación – Análisis de argumentos						
10	¿Cómo la motivación te ayuda a desarrollar tu capacidad para analizar diversos temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
11	¿De qué manera tus deseos de aprender te motivan a estudiar de manera minuciosa las actividades a desarrollar en tus sesiones de clase?	X				
12	¿Cómo te motivan los docentes para que analices los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
13	¿De qué forma, apoyar a tus compañeros en su crecimiento académico, te motiva en el análisis de lecturas grupales durante tus sesiones de clase?	X				
Motivación – Elaboración de inferencias						
	¿Cómo consideras que la motivación contribuye a desarrollar	X				

14	tu habilidad para elaborar tus propias opiniones sobre los temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?					
15	¿Cómo tu deseo por aprender influye en la elaboración de tus propias conclusiones sobre los temas que desarrollas en clase? ¿Por qué lo consideras así?	X				
16	¿De qué forma tus ganas de obtener altas calificaciones te ayudan a construir, en tus propias palabras, opiniones acerca de los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
17	¿De qué manera apoyar académicamente a tus compañeros te motiva a participar de los debates organizados por los docentes durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
Motivación – Explicación de argumentos						
18	¿Cómo influye la motivación al presentar tus opiniones en los debates o exposiciones trabajados en clases? ¿Por qué?	X				
19	¿Cómo tu deseo de aprender influye en tu capacidad de pensar y exponer ideas?	X				
20	¿De qué forma ayuda la explicación de los docentes en tu habilidad para desarrollar y sustentar opiniones? Menciona dos ejemplos	X				
21	¿De qué manera el deseo de apoyar a tus compañeros en los trabajos grupales te ayuda a que tus participaciones tengan un mejor sustento durante las sesiones de clases? ¿Por qué?	X				
Motivación – Autorregulación						
22	¿Cómo la motivación aporta a que desarrolles actitudes que te permitan desenvolverte mejor en el logro de tus metas académicas? ¿Por qué?	X				
23	Luego de una sesión de clase, ¿cómo tu afán de crecimiento profesional te motiva a repasar los contenidos y apuntes de las últimas clases? ¿Por qué?	X				

24	¿Cuáles son los motivos externos que te ayudan a seguir concentrado en tus estudios? ¿Por qué?	X				
25	¿De qué manera ayudar a tus compañeros en el logro de sus objetivos contribuye en darle tiempo y dedicación a tus estudios? ¿Por qué?	X				

Comentario final: Mejorar la redacción de la pregunta 1

Apellidos y Nombres	Teléfono	N° DNI	Firma
Solís Castillo Julio César	993807756	15451642	 Mg. Julio César Solís Castillo Docente

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.



N° de Ítem	Variable motivación	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación intrínseca						
1	¿Cuál es la importancia de contar con motivación interna durante tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
2	¿Qué ideas te motivan internamente durante las sesiones de clase? Menciona dos ejemplos.	X				
3	¿Qué acciones has observado en tu desarrollo académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona 2 casos.	X				
Motivación extrínseca						
4	¿Qué recursos externos te motivaron durante las sesiones de clase del presente periodo académico? Mencione 02 casos.	X				
5	¿Cuán importante consideras que es contar con motivación externa que sirva como incentivo en tu aprendizaje? ¿Por qué?. Menciones 2 casos.	X				
6	¿De qué forma los docentes te motivan durante las sesiones de clase? Mencione 02 ejemplos.	X				
Motivación trascendente						
8	¿Qué tan importante es para ti utilizar los conocimientos teóricos y prácticos de tu carrera en busca de la mejora de la sociedad? ¿Por qué?	X				
9	¿De qué manera te motiva el desarrollar una actividad con tus compañeros donde sabes que aportarás con su crecimiento académico?	X				
10	¿Qué acciones realizaste durante el presente semestre que permitieron que tus compañeros logren sus objetivos?	X				

N° de Ítem	Variables Motivación y Pensamiento crítico	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación – Análisis de argumentos						
11	¿Cómo la motivación te ayuda a desarrollar tu capacidad para analizar diversos temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
12	¿De qué manera tus deseos de aprender te motivan a estudiar de manera minuciosa las actividades a desarrollar en tus sesiones de clase?	X				
13	¿Cómo te motivan los docentes para que analices los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
14	¿De qué forma, apoyar a tus compañeros en su crecimiento académico, te motiva en el análisis de lecturas grupales durante tus sesiones de clase?	X				
Motivación – Elaboración de inferencias						
15	¿Cómo consideras que la motivación contribuye a desarrollar tu habilidad para elaborar tus propias opiniones sobre los temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
16	¿Cómo tu deseo por aprender influye en la elaboración de tus propias conclusiones sobre los temas que desarrollas en clase? ¿Por qué lo consideras así?	X				

17	¿De qué forma tus ganas de obtener altas calificaciones te ayudan a construir, en tus propias palabras, opiniones acerca de los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
18	¿De qué manera apoyar académicamente a tus compañeros te motiva a participar de los debates organizados por los docentes durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
Motivación – Explicación de argumentos						
19	¿Cómo influye la motivación al presentar tus opiniones en los debates o exposiciones trabajados en clases? ¿Por qué?	X				
20	¿Cómo tu deseo de aprender influye en tu capacidad de pensar y exponer ideas?	X				
21	¿De qué forma ayuda la explicación de los docentes en tu habilidad para desarrollar y sustentar opiniones? Menciona dos ejemplos	X				
22	¿De qué manera el deseo de apoyar a tus compañeros en los trabajos grupales te ayuda a que tus participaciones tengan un mejor sustento durante las sesiones de clases? ¿Por qué?	X				
Motivación - Autorregulación						
23	¿Cómo la motivación aporta a que desarrolles actitudes que te permitan desenvolverte mejor en el logro de tus metas académicas? ¿Por qué?	X				
24	Luego de una sesión de clase, ¿cómo tu afán de crecimiento profesional te motiva a repasar los contenidos y apuntes de las últimas clases? ¿Por qué?	X				
25	¿Cuáles son los motivos externos que te ayudan a seguir concentrado en tus estudios? ¿Por qué?	X				
26	¿De qué manera ayudar a tus compañeros en el logro de sus objetivos contribuye en darle tiempo y dedicación a tus estudios? ¿Por qué?	X				

Comentario final:

.....

Apellidos y Nombres	Teléfono	N° DNI	Firma
LUGO PEÑA WALTER ERNESTO	980532215	07449421	  Mg. Walter E. Lugo Peña Director General ESTP "DISEÑO Y COMUNICACIÓN"


Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

Nº de Ítem	Variable motivación	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación intrínseca						
1	¿Cuál es la importancia de contar con motivación interna durante tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
2	¿Qué ideas te motivan internamente durante las sesiones de clase? Menciona dos ejemplos.	X				
3	¿Qué acciones has observado en tu desarrollo académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona 2 casos.	X				
Motivación extrínseca						
4	¿Qué recursos externos te motivaron durante las sesiones de clase del presente periodo académico? Mencione 02 casos.	X				
5	¿Cuán importante consideras que es contar con motivación externa que sirva como incentivo en tu aprendizaje? ¿Por qué?. Menciones 2 casos.	X				
6	¿De qué forma los docentes te motivan durante las sesiones de clase? Mencione 02 ejemplos.	X				
Motivación trascendente						
8	¿Qué tan importante es para ti utilizar los conocimientos teóricos y prácticos de tu carrera en busca de la mejora de la sociedad? ¿Por qué?	X				
9	¿De qué manera te motiva el desarrollar una actividad con tus compañeros donde sabes que aportarás con su crecimiento académico?	X				
10	¿Qué acciones realizaste durante el presente semestre que permitieron que tus compañeros logren sus objetivos?	X				
Nº de Ítem	Variables Motivación y Pensamiento crítico	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación – Análisis de argumentos						
11	¿Cómo la motivación te ayuda a desarrollar tu capacidad para analizar diversos temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
12	¿De qué manera tus deseos de aprender te motivan a estudiar de manera minuciosa las actividades a desarrollar en tus sesiones de clase?	X				
13	¿Cómo te motivan los docentes para que analices los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
14	¿De qué forma, apoyar a tus compañeros en su crecimiento académico, te motiva en el análisis de lecturas grupales durante tus sesiones de clase?	X				
Motivación – Elaboración de inferencias						
15	¿Cómo consideras que la motivación contribuye a desarrollar tu habilidad para elaborar tus propias opiniones sobre los temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
16	¿Cómo tu deseo por aprender influye en la elaboración de tus propias conclusiones sobre los temas que desarrollas en clase? ¿Por qué lo consideras así?	X				

17	¿De qué forma tus ganas de obtener altas calificaciones te ayudan a construir, en tus propias palabras, opiniones acerca de los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
18	¿De qué manera apoyar académicamente a tus compañeros te motiva a participar de los debates organizados por los docentes durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
Motivación – Explicación de argumentos						
19	¿Cómo influye la motivación al presentar tus opiniones en los debates o exposiciones trabajados en clases? ¿Por qué?	X				
20	¿Cómo tu deseo de aprender influye en tu capacidad de pensar y exponer ideas?	X				
21	¿De qué forma ayuda la explicación de los docentes en tu habilidad para desarrollar y sustentar opiniones? Menciona dos ejemplos.	X				
22	¿De qué manera el deseo de apoyar a tus compañeros en los trabajos grupales te ayuda a que tus participaciones tengan un mejor sustento durante las sesiones de clases? ¿Por qué?	X				
Motivación - Autorregulación						
23	¿Cómo la motivación aporta a que desarrolles actitudes que te permitan desenvolverte mejor en el logro de tus metas académicas? ¿Por qué?	X				
24	Luego de una sesión de clase, ¿cómo tu afán de crecimiento profesional te motiva a repasar los contenidos y apuntes de las últimas clases? ¿Por qué?	X				
25	¿Cuáles son los motivos externos que te ayudan a seguir concentrado en tus estudios? ¿Por qué?	X				
26	¿De qué manera ayudar a tus compañeros en el logro de sus objetivos contribuye en darle tiempo y dedicación a tus estudios? ¿Por qué?	X				

Comentario final: El instrumento es aplicable y está separado por Variables y dimensiones.

Apellidos y Nombres	Teléfono	N° DNI	Firma
Huerta Camones, Rafaela Teodosia	996246944	07650762	

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.


Nº de Ítem	Variable motivación	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación intrínseca						
1	¿Cuál es la importancia de contar con motivación interna durante tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
2	¿Qué ideas te motivan internamente durante las sesiones de clase? Menciona dos ejemplos.	X				
3	¿Qué acciones has observado en tu desarrollo académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona 2 casos.	X				
Motivación extrínseca						
4	¿Qué recursos externos te motivaron durante las sesiones de clase del presente periodo académico? Mencione 02 casos.	X				
5	¿Cuán importante consideras que es contar con motivación externa que sirva como incentivo en tu aprendizaje? ¿Por qué?. Menciones 2 casos.	X				
6	¿De qué forma los docentes te motivan durante las sesiones de clase? Mencione 02 ejemplos.	X				
Motivación trascendente						
8	¿Qué tan importante es para ti utilizar los conocimientos teóricos y prácticos de tu carrera en busca de la mejora de la sociedad? ¿Por qué?	X				
9	¿De qué manera te motiva el desarrollar una actividad con tus compañeros donde sabes que aportarás con su crecimiento académico?	X				
10	¿Qué acciones realizaste durante el presente semestre que permitieron que tus compañeros logren sus objetivos?	X				
Nº de Ítem	Variables Motivación y Pensamiento crítico	Valoración				Sugerencias
		3	2	1	0	
Motivación – Análisis de argumentos						
11	¿Cómo la motivación te ayuda a desarrollar tu capacidad para analizar diversos temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
12	¿De qué manera tus deseos de aprender te motivan a estudiar de manera minuciosa las actividades a desarrollar en tus sesiones de clase?	X				
13	¿Cómo te motivan los docentes para que analices los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
14	¿De qué forma, apoyar a tus compañeros en su crecimiento académico, te motiva en el análisis de lecturas grupales durante tus sesiones de clase?	X				
Motivación – Elaboración de inferencias						
15	¿Cómo consideras que la motivación contribuye a desarrollar tu habilidad para elaborar tus propias opiniones sobre los temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
16	¿Cómo tu deseo por aprender influye en la elaboración de tus propias conclusiones sobre los temas que desarrollas en clase? ¿Por qué lo consideras así?	X				

17	¿De qué forma tus ganas de obtener altas calificaciones te ayudan a construir, en tus propias palabras, opiniones acerca de los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
18	¿De qué manera apoyar académicamente a tus compañeros te motiva a participar de los debates organizados por los docentes durante las sesiones de clase? ¿Por qué?	X				
Motivación – Explicación de argumentos						
19	¿Cómo influye la motivación al presentar tus opiniones en los debates o exposiciones trabajados en clases? ¿Por qué?	X				
20	¿Cómo tu deseo de aprender influye en tu capacidad de pensar y exponer ideas?	X				
21	¿De qué forma ayuda la explicación de los docentes en tu habilidad para desarrollar y sustentar opiniones? Menciona dos ejemplos	X				
22	¿De qué manera el deseo de apoyar a tus compañeros en los trabajos grupales te ayuda a que tus participaciones tengan un mejor sustento durante las sesiones de clases? ¿Por qué?	X				
Motivación – Autorregulación						
23	¿Cómo la motivación aporta a que desarrolles actitudes que te permitan desenvolverte mejor en el logro de tus metas académicas? ¿Por qué?	X				
24	Luego de una sesión de clase, ¿cómo tu afán de crecimiento profesional te motiva a repasar los contenidos y apuntes de las últimas clases? ¿Por qué?	X				
25	¿Cuáles son los motivos externos que te ayudan a seguir concentrado en tus estudios? ¿Por qué?	X				
26	¿De qué manera ayudar a tus compañeros en el logro de sus objetivos contribuye en darle tiempo y dedicación a tus actividades? ¿Por qué?	X				

Comentario final:

.....

.....

Apellidos y Nombres	Teléfono	Nº DNI	Firma
Jeymer Alberto Iriarte Obregón	987498886	45076496	

Anexo 2: Guía de entrevista

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: La motivación y su contribución en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de pedagogía en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Explicar de qué manera la motivación contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del II ciclo de la carrera de pedagogía en una escuela nacional de educación superior de Lima, en el periodo 2021-II

INTRUCCIONES:

Buenos días, queremos agradecerte por el tiempo que nos estas brindando para poder realizar esta entrevista, también queremos mencionarte que los comentarios e información que nos proporcionaras serán muy valiosos para nuestro trabajo de investigación.

A continuación, realizaremos una serie de preguntas las cuales debes de responder considerando tu experiencia dentro del presente semestre académico, para ello requerimos que seas lo más sincero posible puesto que queremos recoger tus opiniones sobre los temas de cómo se desarrolla la motivación y el pensamiento crítico en tu vida académica.

Nombre:	
Edad:	
Sexo:	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora de finalización:	

¿Das tu consentimiento para grabar esta entrevista?

Categorías/Dimensiones	Ítems
Motivación intrínseca	<p>1. ¿De qué forma tu motivación interna te ayuda al logro de tus metas académicas? ¿Por qué? Menciona 2 razones.</p> <p>2. ¿Qué ideas te motivan internamente durante las sesiones de clase? Menciona dos ejemplos.</p> <p>3. ¿Qué acciones has observado en tu desarrollo académico cuando te has sentido motivado internamente? Menciona 2 casos.</p>
Motivación extrínseca	<p>1. ¿Qué factores externos te motivaron durante las sesiones de clase del presente periodo académico? Mencione 02 casos.</p> <p>2. ¿Qué ejemplos de motivación externa puedes mencionar que han servido como incentivo en tu aprendizaje? Menciones 2 casos.</p> <p>3. ¿De qué forma los docentes te motivan durante las sesiones de clase? Mencione 02 ejemplos.</p>
Motivación trascendente	<p>1. ¿Qué tan importante es para ti utilizar los conocimientos teóricos y prácticos de tu carrera en busca de la mejora de la sociedad? ¿Por qué?</p> <p>2. ¿De qué manera te motiva el desarrollar una actividad con tus compañeros donde sabes que aportarás con su crecimiento académico?</p> <p>3. ¿Qué acciones realizaste durante el presente semestre que permitieron que tus compañeros logren sus objetivos?</p>
Análisis de argumentos	<p>1. ¿Cómo la motivación te ayuda a desarrollar tu capacidad para analizar diversos temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué?</p> <p>2. ¿De qué manera tus deseos de aprender te motivan a estudiar de manera minuciosa las actividades a desarrollar en tus sesiones de clase?</p> <p>3. ¿Cómo te motivan los docentes para que analices los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué?</p> <p>4. ¿De qué forma, apoyar a tus compañeros en su crecimiento académico, te motiva en el análisis de lecturas grupales durante tus sesiones de clase?</p>

Elaboración de inferencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo consideras que la motivación contribuye a desarrollar tu habilidad para elaborar tus propias opiniones sobre los temas tratados en tus sesiones de clase? ¿Por qué? 2. ¿Cómo tu deseo por aprender influye en la elaboración de tus propias conclusiones sobre los temas que desarrollas en clase? ¿Por qué lo consideras así? 3. ¿De qué forma tus ganas de obtener altas calificaciones te ayudan a construir, en tus propias palabras, opiniones acerca de los temas tratados durante las sesiones de clase? ¿Por qué? 4. ¿De qué manera apoyar académicamente a tus compañeros te motiva a participar de los debates organizados por los docentes durante las sesiones de clase? ¿Por qué?
Explicación de argumentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo influye la motivación al presentar tus opiniones en los debates o exposiciones trabajados en clases? ¿Por qué? 2. ¿Cómo tu deseo de aprender influye en tu capacidad de pensar y exponer ideas? 3. ¿De qué forma ayuda la explicación de los docentes en tu habilidad para desarrollar y sustentar opiniones? Menciona dos ejemplos 4. ¿De qué manera el deseo de apoyar a tus compañeros en los trabajos grupales te ayuda a que tus participaciones tengan un mejor sustento durante las sesiones de clases? ¿Por qué?
Autorregulación	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo la motivación aporta a que desarrolles actitudes que te permitan desenvolverte mejor en el logro de tus metas académicas? ¿Por qué? 2. Luego de una sesión de clase, ¿cómo tu afán de crecimiento profesional te motiva a repasar los contenidos y apuntes de las últimas clases? ¿Por qué? 3. ¿Cuáles son los motivos externos que te ayudan a seguir concentrado en tus estudios? ¿Por qué? 4. ¿De qué manera ayudar a tus compañeros en el logro de sus objetivos contribuye en darle tiempo y dedicación a tus estudios? ¿Por qué?