

DESEMPEÑO DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNO EN UNA ESCUELA CONFESIONAL SALVADOREÑA

Fidel Ángel Aguirre Salinas y Manuel Ramón Meza Escobar
Universidad de Morelos, México

RESUMEN

Se buscó establecer si existe relación significativa entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno de enseñanza secundaria en una escuela confesional salvadoreña. La muestra estuvo formada por 172 estudiantes.

Los instrumentos fueron elaborados por el investigador para medir el nivel de desempeño del maestro guía (29 ítems) y el de grado de motivación del alumno (20 ítems).

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

Palabras clave: desempeño docente, motivación, educación confesional

Introducción

La motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para optimizar el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje. La motivación puede darse a partir de aquello que se hace por los alumnos

para incentivarlos, o también a partir de los factores autogenerados que influyen para determinar un comportamiento determinado (Montico, 2004).

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

Fidel Ángel Aguirre Salinas y Manuel Ramón Meza Escobar, Posgrado en Administración, Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad de Morelos.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Fidel Ángel Aguirre Salinas, Boulevard los 44, Avenida Independencia, contiguo a Hotel Tolteka, Santa Ana, El Salvador. Correo electrónico: faguirre1005@yahoo.com

sí, una buena motivación (García Hoz, 1988).

Jensen (2004) agrega que aunque ha estado de moda etiquetar a los alumnos como motivados o no motivados, la realidad es muy diferente. La mayoría de los estudiantes están ya intrínsecamente motivados; pero la motivación depende mucho del contexto. El contexto pasivo en una clase tradicional de matemáticas puede transformarse en activo cuando el estudiante descubre los descuentos de la paga en su primer trabajo.

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

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

mo (Biggs, 2005).

Desempeño docente

Para desarrollar prácticas educativas eficaces, los profesores necesitan poner en operación sus saberes o conocimientos, por lo que se requiere un conocimiento en acción o, dicho en otras palabras, un saber hacer que pretenda, aunque no siempre se logre, establecer una congruencia entre lo que se sabe sobre la enseñanza y el aprendizaje y lo que se hace en un contexto particular de trabajo con los alumnos. Esto hace necesario que los docentes tengan nociones claras y, en el mejor de los casos, cuenten con teorías sobre la docencia que orienten su quehacer dentro y fuera de las aulas (Rueda Beltrán y Barriga Arceo, 2004).

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

Las investigaciones reportan, en general, el importante papel de los docentes en el desempeño escolar de los alumnos; cuanto más favorables son las expectativas, actitudes, interés e interacciones con todos (no sólo con los más aventajados) los resultados son mejores. Cuando los

profesores logran crear un ambiente donde los alumnos expresan sus opiniones con libertad, los apoyan en la realización de los trabajos escolares y los alientan. Por ello, son mejores los niveles de desempeño. Cuando no son autoritarios, muestran un liderazgo fincado en la confianza e interés en los estudiantes y no tienen temor al cambio de rutinas escolares, se logran mejores resultados académicos (Hernández Uralde, Márquez Jiménez y Palomar Lever, 2006).

Desempeño docente y motivación de los alumnos

Woolfolk (2006) declara que las tareas que asigna el profesor afectan la motivación. Cuando los estudiantes se enfrentan a tareas que se relacionan con sus intereses y estimulan su curiosidad, están más motivados para aprender. Las tareas tienen un valor de logro intrínseco o utilitario para los estudiantes. El valor de logro es la importancia que tiene el éxito para el estudiante. El valor intrínseco es el gozo que obtiene de la tarea. El valor utilitario está determinado por la magnitud en la tarea que contribuye al logro de metas a corto y largo plazos. El reconocimiento y las recompensas en el salón de clases fomentan la motivación para aprender, si se reconoce el progreso personal y no las victorias competitivas.

Beltrán Llera y Bueno Álvarez (1995) afirman que la habilidad de los profesores para acentuar la motivación de los estudiantes es la clave primera de toda acción escolar. Los autoconceptos positivos de los escolares aumentan su motivación para el rendimiento en la clase, pero también corresponden a los profesores otros factores implicados en la motivación, tales como satisfacer las necesidades de los estudiantes, desarro-

llar sus intereses o ayudarles a conseguir una visión equilibrada de sus personas y de sus conductas. Los buenos profesores tienen clases agradables, organizadas y productivas. En cambio, los profesores poco eficientes tienen dificultad en establecer las condiciones adecuadas para lograr conductas equilibradas y sensatas.

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

Carrasco y Basterretche Baignol (1995) puntualizan que el profesor que posee las adecuadas cualidades humanas consigue que sus alumnos estén más motivados. Se debe evitar la reprensión pública, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de tareas y, en general, todas las condiciones desfavorables para el trabajo escolar. Por el contrario, conviene utilizar, cuando sea necesario, la reprensión en privado, la conversación particular amistosa y cuantos factores positivos animen al escolar. El profesor debe mostrar interés por cada alumno por sus éxitos, por sus dificultades y por sus planes y hacer que él lo note. El elogio es útil si surge de un modo espontáneo. En resumen, la actitud positiva del profesor actúa como poderoso factor de motiva-

ción en sus alumnos, ya que provoca en ellos actitudes positivas hacia su persona y hacia el trabajo escolar.

Investigaciones realizadas

Motivación de los alumnos

Rinaudo, Chiecher y Donolo (2003) estudiaron las características motivacionales y cognitivas de un grupo de estudiantes y las relaciones entre motivación y uso de estrategias. El estudio fue de tipo descriptivo, explicativo, transversal y de campo. La población de sujetos que dio repuesta al cuestionario estuvo conformada por 216 estudiantes de la Universidad de Río Cuarto (Argentina), provenientes de cinco asignaturas diferentes, seleccionadas aleatoriamente. Se utilizó como instrumento el *Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ)*, que consta de 81 ítems. Las respuestas a los ítems se dieron en base a una escala Likert de siete puntos. El cuestionario constaba de dos secciones: una referida a la motivación y la otra relativa al uso de estrategias de aprendizaje. Al asociar las variables relativas a la motivación y el uso de estrategias, se apreciaron relaciones entre ambos dominios ($\chi^2 = 28.152$; $df = 1$; $p < .000$). Los sujetos que tenían niveles de motivación más altos también hacían uso de las estrategias en un nivel más alto (72 sujetos; 33.3%) y, a la inversa, los sujetos con motivación baja tendieron a recurrir en menor medida al uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (75 sujetos; 34.7%). No obstante, se presentó un grupo menor de estudiantes que, a pesar de informar un alto nivel de motivación, no parece recurrir frecuentemente al uso de estrategias (34 sujetos; 15.7%), mientras que otros alumnos no estaban demasiado motiva-

dos, pero igualmente ponían en marcha diversas estrategias cuando aprendían (35 sujetos; 16.2%).

Cerezo Rusillo y Casanova Arias (2004) examinaron las diferentes variables cognitivo-motivacionales (atribuciones causales, metas académicas, autoconcepto académico y utilización de estrategias de aprendizaje significativo) y el rendimiento alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. Para ello se seleccionó de forma aleatoria una muestra de 521 alumnos de entre 14 y 18 años, que cursaban el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos y concertados de la provincia de Jaén, España, en el año 2003. Los cuestionarios utilizados fueron el Autoconcepto académico (AFA), la Motivación por el aprendizaje (MAPE-II), el grado en que los alumnos atribuyen sus éxitos y sus fracasos académicos (EMA-II) y las Estrategias dirigidas a la comprensión y significatividad del aprendizaje (LASSI). Los resultados se analizaron utilizando la prueba *t* de Student y reflejaron la existencia de diferencias de género en las variables consideradas. Las mujeres presentaron menores niveles de motivación extrínseca ($t = -2.75$, $p = .006$); también se encontró que se responsabilizan más de sus fracasos ($t = -2.96$, $k = .0031$), utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información ($t = 3.51$, $p = .004$) y obtienen mejores calificaciones en lenguaje ($t = 3.5162$, $p = .0004$). No se encontraron diferencias de género en autoconcepto académico ($t = 1.14$, $p = .2527$), en motivación intrínseca ($t = 1.94$, $p = .527$), en las atribuciones realizadas ante el éxito ($t = 0.05$, $p = .9527$) y en el rendimiento alcanzado en matemáticas ($t = 1.07$, $p = .2849$).

Desempeño docente

García Garduño (2003) realizó un estudio sobre la efectividad del desempeño docente entre los años de 1993 y 1995, empleando un diseño correlacional comparativo ex post facto. La muestra fue de 1391 profesores de licenciatura y posgrado de una universidad privada de la ciudad de México; 365 de ellos tenían contrato de tiempo completo y 1026 eran profesores de asignatura. Los datos se obtuvieron de los resultados globales del cuestionario de la docencia (CEDA), donde los alumnos evaluaban semestralmente a sus profesores. Incluyó los resultados de la evaluación de seis semestres y 8745 grupos-materia. El estudio incluyó la respuesta de 139000 cuestionarios de evaluación docente. Los criterios para la selección de la muestra fueron las siguientes: (a) que en los archivos de la institución existiera el registro de por lo menos un curso del profesor evaluado por los alumnos y (b) que en los registros de la dirección de personal de la institución estuviera disponible información sobre las características de los profesores a las que aludían las variables demográficas seleccionadas para el estudio. Los datos se analizaron por medio de una serie de ANOVA unifactoriales y de las pruebas *t* y *z*. Se utilizó la prueba de Scheffé como medida de comparación post hoc en un nivel de significación de .05. Se encontró que el desempeño docente no está relacionado o no presenta patrones consistentes con la edad ($F = 1.03, p = .38$), la experiencia ($F = 0.80, p = .50$), ni con la antigüedad de los docentes ($F = 0.36, p = .782$). Existieron diferencias significativas en el desempeño docente o se pudo determinar que el desempeño está relacionado con el género ($F = 6.06, p = .014$), categoría académica ($F = 3.97, p$

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

Desempeño docente y motivación de los alumnos

Monguet, Fábregas, Delgado, Grímón y Herrera (2006), en 2005, realizaron una investigación de carácter exploratorio (diseño cuasiexperimental con grupos de comparación), cuyo objetivo consistió en comprobar en qué medida el grado de presencia de los estudiantes en las actividades de enseñanza-aprendizaje influye en su rendimiento, en la motivación por la asignatura objeto de aprendizaje y en el esfuerzo docente. La investigación se llevó a cabo en el marco de una asignatura electiva de una asignatura de cuarto año de Licenciatura en Computación de la Universidad de Carabobo, Venezuela. La muestra estuvo conformada por 40 participantes inscritos voluntariamente en la asignatura electiva Metodologías para la Evaluación del Desempeño de Sistemas Computacionales. Veintidós fueron de sexo femenino y 18 de sexo masculino, con edades entre 20 y 28 años, con una media de 23.05 años. Se crearon tres grupos experimentales, integrados por 13, 14 y 13 participantes. Los docentes asignaron de forma aleatoria un nivel de presencia (alta, media y baja) a cada grupo. La obtención de los datos se llevó a cabo mediante el uso de siete cuestionarios a los estudiantes y una entrevista a los docentes. Se aplicó un ANOVA a los conocimientos, encontrándose igualdades antes del experimento ($F = 0.533, p = .591$) y diferencias al final del experimento ($F = 16.471, p = .000$). Con respecto a la variable motivación, se apreció que en

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

Objetivos e hipótesis

El objetivo de esta investigación fue determinar si existe relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro y el grado de motivación de los alumnos de secundaria de una institución privada confesional salvadoreña. Al mismo tiempo, otro objetivo fue la creación de una escala para medir el nivel del desempeño del maestro guía percibido por los alumnos y la motivación de los alumnos.

La hipótesis directriz puesta a prueba en esta investigación postulaba que existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación del alumno de secundaria de una institución confesional privada salvadoreña.

Otras hipótesis plantearon la relación de la motivación y el desempeño docente con otras variables demográficas, tales como el género, la religión, la edad y el grado que cursan los alumnos.

Método

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

Participantes

La población estuvo formada por todos los alumnos y alumnas de un colegio confesional salvadoreño, matriculados en los diferentes grados y secciones de secundaria, durante el año escolar 2009. En total fueron 194 alumnos, distribuidos conforme se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la población de investigación por grado/división

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

El estudio incluyó a toda la población, exceptuando los alumnos que no estuvieron presentes el día que se administró el instrumento; en total fueron 172 sujetos, lo que representa el 88.66% de la población en estudio.

Instrumentos

Los instrumentos fueron elaborados por el propio investigador. El instrumento que mide la percepción estudiantil del desempeño docente consta de 29 ítems, al que se suman 20 ítems que miden el grado de motivación del alumno.

La confiabilidad del instrumento, medida por el alfa de Cronbach, obtuvo un valor de .940 para la variable desempeño del docente y de .916 para la variable motivación del alumno.

Resultados

Estadísticas descriptivas

En cuanto al género, de los 172 alumnos 41.9% fueron hombres y 58.1% mujeres.

La distribución de la muestra por religión se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de los participantes por denominación religiosa

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

Las edades que se encuentran cerca de la media (16.32 años) son las que representan más de dos tercios de la muestra: los de 16 años (36.0%) y los de 17 años (32.0%). Las edades de los extremos representan los porcentajes menores: los de 14 años (3.5%) y los de 20 años (0.6%).

La última variable demográfica fue el grado en el que se encontraban los alumnos al momento de responder el cuestionario. La Tabla 3 presenta la distribución de los participantes por grado cursado.

Pruebas de hipótesis

Ho₁. La Ho₁ declara que no existe una relación entre la percepción estudiantil del nivel de desempeño del maestro guía y el grado de motivación de los alumnos del estudio.

Para poner a prueba la primera hipó-

Tabla 3

Distribución de los participantes por grado

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

tesis nula, se utilizó el coeficiente de correlación *r* de Pearson. Se encontró una relación entre las variables en un nivel moderado y positivo ($r = .345, p = .000$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula de independencia entre las variables y aceptar la hipótesis de estudio.

Ho₂. La Ho₂ declara que no existe una diferencia significativa en el grado de motivación de los alumnos del estudio según su género.

Esta hipótesis fue probada mediante la prueba estadística *t* para muestras independientes. Se obtuvo el estadístico *F* de Levene ($p > .05$), por lo que se asumió que las varianzas poblacionales son iguales. Se utilizó, entonces, la prueba *t* de Student para muestras independientes, que permitió rechazar la hipótesis nula de igualdad entre las medias en la motivación del alumno según su género ($t_{(170)} = -3.205, p = .002$). La media aritmética para el género femenino fue de 4.0580 y para el género masculino fue de 3.7340.

Ho₃. La Ho₃ declara que no existe una diferencia significativa en el grado de motivación de los alumnos del estudio según su religión.

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianzas de un factor que arrojó un valor *F* de

0.833 y un nivel de significación p de .506. Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue mayor que .05, se decidió retener la hipótesis de igualdad de medias y se concluyó que las poblaciones definidas por la variable religión no difieren significativamente en el grado de motivación que experimentan los alumnos.

Ho₄. La Ho₄ declara que no existe una relación significativa entre grado de motivación de los alumnos del estudio y su edad.

En esta hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson. Las variables consideradas fueron la auto-percepción del grado de motivación de los alumnos y su edad. Debido a que el nivel de significación fue mayor a .05 ($r = .053$, $p = .490$), se determinó retener la hipótesis nula de independencia entre las variables y rechazar la hipótesis de relación entre ellas.

Ho₅. La Ho₅ declara que no existe una diferencia significativa en el grado de motivación de los alumnos del estudio según el grado que cursan.

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

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor. Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue menor que .05 ($F_{(2, 169)} = 4.266$, $p = .016$), se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medias que consideró el grado de motivación.

Los valores de la media aritmética para los diferentes años fueron los siguientes: (a) primer año de bachillerato, 3.8125, (b) segundo año de bachillerato,

3.9949 y (c) tercer año de bachillerato, 4.3542. El aumento en las medias es progresivo de acuerdo con el nivel de cada grado. El mayor grado de motivación de los alumnos reside en el tercer año de bachillerato.

Ho₆. La Ho₆ declara que no existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el género del alumno.

La variable independiente fue el género de los alumnos y la variable dependiente fue la percepción del nivel de desempeño de los maestros por parte de los alumnos.

Para poner a prueba esta hipótesis, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. Se analizó el estadístico F de Levene y se observó un valor p mayor que .05, por lo que se asumió que las varianzas poblacionales son iguales.

Assumiendo varianzas poblacionales iguales, se encontró un valor del estadístico $t_{(170)}$ de -1.327 ($p = .186$). Debido a que el valor de p fue mayor a .05, se aceptó la hipótesis nula de igualdad entre las medias de la percepción del nivel de desempeño docente según el género del alumno.

Ho₇. La Ho₇ declara que no existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según la religión del alumno.

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

Para la prueba de hipótesis se utilizó el análisis de varianza de un factor. Puesto que el valor crítico o nivel de significación fue mayor que .05 ($F_{(4, 167)}$

= 0.665, $p = .617$), se decidió retener la hipótesis de igualdad de medias y se concluyó que las poblaciones definidas por la variable religión no difieren en la percepción de los alumnos sobre el nivel de desempeño de los maestros.

Ho₈. La Ho₈ declara que no existe una relación significativa entre la percepción del nivel de desempeño del maestro guía y la edad del alumno.

Las variables consideradas fueron la percepción del nivel de desempeño docente de los alumnos y su edad. En esta hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson y como el valor de significación fue mayor a .05 ($r = -.124$, $p = .104$), se determinó retener la hipótesis nula de independencia entre las variables y rechazar la hipótesis de relación entre ellas.

Ho₉. La Ho₉ declara que no existe una diferencia significativa en la percepción del nivel de desempeño del maestro guía según el grado que cursa el alumno.

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

La prueba estadística empleada en esta hipótesis fue el análisis de varianza de un factor. Puesto que el nivel de significación fue mayor a .05 ($F_{(2, 169)} = 1.153$, $p = .318$), se retuvo la hipótesis de igualdad de medias, considerando el nivel de desempeño docente.

Comportamiento de las variables del estudio

Grado de motivación

Mediante el análisis de datos ($n =$

172), se obtuvo una media aritmética para la variable grado de motivación de 3.9224 y una desviación típica de 0.67146.

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

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

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

Nivel de desempeño de los docentes percibido por los alumnos

El análisis de datos ($n = 172$) arrojó una media aritmética para la variable nivel de desempeño docente de 4.1421 y una desviación típica de 0.64335.

De forma similar, conforme a la escala

de medición que se utilizó, el resultado indica que los alumnos perciben que los maestros realizan sus tareas docentes casi siempre.

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

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

Síntesis

Se pudo concluir que existe relación en grado moderado, entre la percepción del desempeño del maestro guía y la motivación del alumno.

El género de los alumnos hizo una diferencia significativa en la autopercepción del grado de motivación. Las mujeres presentaron un grado de motivación

mayor que los hombres.

La religión del alumno no produjo diferencias en la autopercepción del grado de motivación. La edad no estuvo relacionada con la autopercepción que tuvieron los alumnos del grado de motivación.

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

El género y la religión de los alumnos no produjeron diferencias significativas en la percepción que tienen del nivel de desempeño del maestro guía. En ambos casos, los alumnos perciben un nivel de desempeño docente *bueno*. Tampoco la edad ni el grado mostraron diferencias significativas respecto al desempeño docente, que fue percibido como *bueno*.

La autopercepción del grado de motivación de los alumnos se encontró en un nivel cercano al *bueno* y la percepción del nivel de desempeño del maestro guía se ubicó en un nivel levemente superior a *bueno*.

Discusión

Barnett (2003) sostiene que la motivación no es algo innato que se tiene en mayor o menor cantidad, o por simple juego del azar o necesidad, sino algo que se puede construir, que procede de la interacción del alumno consigo mismo y con sus iguales; de la interacción y el trato con sus profesores y con las experiencias y contenidos de aprendizaje

que éste le brinda; de la interacción entre su historia de éxitos y fracasos y de las expectativas que al respecto le sugiere el tipo de enseñanza que en un momento dado se le está ofreciendo. En la investigación se pudo corroborar este hecho, ya que se encontró que, a un mayor nivel de percepción del desempeño docente, corresponde un mayor grado de motivación.

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

Murcia, de San Román Blanco, Gálindo, Villodre y Coll (2007) han encontrado que la edad hace diferencia en el grado de motivación, mientras que la investigación de Lord y Farrington (2006) no encontró dicha diferencia. En el caso de la presente investigación, la edad no hizo diferencia en el grado de motiva-

ción, lo que se podría deber al corto rango de edad que presentaba la muestra, de entre 14 y 20 años, concentrándose la mayoría de la muestra entre los 15 y los 18 años (94.2%).

Hyde (1995) observa que algunas investigaciones señalan que el nivel de motivación para el éxito de las mujeres es inferior al de los varones. Algunos autores han sugerido que la conducta de éxito de las niñas (por ejemplo, relativas al rendimiento escolar) no se deben a la motivación para el éxito, como en el caso de los niños, sino a la necesidad de aprobación del maestro. No obstante, la revisión de las investigaciones no parece presentar muchas pruebas de una inferior motivación para el éxito en las mujeres.

Parece que las diferencias de género con respecto a la motivación para el éxito dependen de la situación en la que éste se mida, la edad y la etapa del desarrollo. Lo que es contundente en las investigaciones de motivación y género es que las mujeres tienen un nivel elevado de motivación. En la presente investigación se pudo corroborar una diferencia significativa en el grado de motivación según el género, presentando las mujeres un grado más alto de motivación que los hombres.

Henson y Eller (2002) proponen que la motivación de logro consiste en una tendencia a acercarse a una meta de logro, menos la tendencia a evitar el fracaso. La tendencia de un estudiante a aproximarse a una meta de logro se basa en tres aspectos: la necesidad de logro, la probabilidad de tener éxito en la tarea y el valor del éxito que esa tarea tiene para el estudiante. La investigación encontró que, a medida que los alumnos se acercan a la culminación de sus estudios

secundarios, el nivel de su motivación aumenta significativamente.

Es sentir de los autores que sería conveniente en futuras investigaciones incorporar la medición del desempeño docente desde la perspectiva del resto de la comunidad educativa, incluyendo colegas, superiores y padres.

Referencias

- Barnett, L. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Beltrán Llera, J. y Bueno Álvarez, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Carrasco, J. B. y Basterretche Baignol, J. (1995). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.
- Cerezo Rusillo, M. T. y Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=857949>
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente: dirigido a maestros de infantil y primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Garduño, J. M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 42-55.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Henson, K. T. y Eller, B. F. (2002). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México: Cengage Learning.
- Hernández Uralde, J., Márquez Jiménez, A. y Palomar Lever, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Zona metropolitana de la ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581.
- Hyde, J. S. (1995). *Psicología de la mujer: la otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Lord, R. y Farrington, P. (2006). Age-related differences in the motivation of knowledge workers. *Engineering Management Journal*, 18(3), 20-26.
- Monguet, J. M., Fábregas, J. J., Delgado, D., Grímón, F. y Herrera, M. (2006). Efecto del blended learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. *Interciencia*, 31(3), 190-196.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15(29), 105-112.
- Murcia, J., de San Román Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N. y Coll, D. (2007). Effects of the gender, the age and the practice frequency in the motivation and the enjoyment of the physical exercise. *Fitness & Performance Journal*, 6(3), 140-146.
- Polanco Hernández, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del MSLQ. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Rueda Beltrán, M. y Barriga Arceo, F. D. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad: perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Plaza y Valdés.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

ANEXO 1 MEDICIÓN DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

I. INSTRUCCIONES GENERALES

Este estudio pretende medir el grado de motivación de los alumnos y el nivel

DESEMPEÑO DOCENTE Y MOTIVACIÓN DEL ALUMNO

de desempeño del docente orientador percibido por sus estudiantes. Los datos son para un trabajo académico, pero por favor sea muy sincero al responder. No necesita escribir su nombre. Por favor marque con una “X” la selección que corresponda.

II. DATOS GENERALES

Género: ___ Masculino ___ Femenino
 Religión: ___ Adventista ___ Evangélica ___ Católica ___ Otra ___ Ningun
 Edad: _____ años
 Grado: ___ 1° año ___ 2° año ___ 3° año

III. MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE

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

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

IV. DESEMPEÑO DEL DOCENTE ORIENTADOR

Esta parte contiene una serie de actividades relacionadas con la valiosa labor como maestro. Agradecemos nos diga sinceramente con qué frecuencia, su maestro

AGUIRRE SALINAS Y MEZA ESCOBAR

orientador, las realiza en el salón de clases. En la escala que se le presentan a la derecha usted deberá marcar con una “X” la columna que más describa la frecuencia con la que las realiza (Marque solamente una).

Nº	Con qué frecuencia realiza el trabajo en:					
		Nunca	Casi Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.	Repasa la clase anterior.					
2.	Revisa las tareas de los estudiantes.					
3.	Registra la asistencia de los estudiantes.					
4.	Propicia un ambiente agradable para el aprendizaje en el aula.					
5.	Explora conocimientos previos en los estudiantes.					
6.	Supervisa las actividades de los alumnos en forma individual.					
7.	Realiza una introducción sobre el desarrollo del tema.					
8.	Utiliza lenguaje sencillo.					
9.	Utiliza situaciones del ambiente para enseñar la clase.					
10.	Supervisa las actividades de los alumnos en grupo.					
11.	Pregunta a los estudiantes para verificar lo aprendido del tema.					
12.	Utiliza mapas, diagramas, esquemas para la comprensión de la clase.					
13.	Responde con claridad las preguntas de los alumnos.					
14.	Promueve el aprendizaje en grupos.					
15.	Promueve el intercambio de puntos de vista entre los alumnos.					
16.	Logra que los estudiantes comprendan los pasos al realizar las actividades.					
17.	Da atención personalizada a estudiantes con dificultad de aprendizaje.					
18.	Respeto las ideas, valores y sentimientos de los estudiantes.					
19.	Mantiene una buena disciplina dentro del aula.					
20.	Promueve la equidad de género fomentando la relación entre iguales.					
21.	Utiliza en clases el equipo tecnológico que posee la institución.					
22.	Utiliza la pizarra.					
23.	Realiza un buen uso del tiempo de la clase.					
24.	Realiza una síntesis del desarrollo de la clase con ayuda de estudiantes.					
25.	Verifica la comprensión del contenido de la clase.					
26.	Desarrolla la clase de acuerdo a lo planificado.					
27.	Fija con los estudiantes fechas para: Entrega de tareas y actividades.					
28.	Comunica a los estudiantes sobre métodos y criterios de evaluación.					
29.	Llega puntual al aula de clases.					

Recibido: 15 de febrero de 2010

Revisado: 28 de mayo de 2010

Aceptado: 25 de septiembre de 2010