

UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO



TRABAJO DE POSGRADO
LA RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN EN EL AULA Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN
PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD
DE EL SALVADOR, FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE, CICLO
II, AÑO 2021

PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO(A) EN PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA SUPERIOR

PRESENTADO POR
LICENCIADO LUIS ALONSO GARCIA MIRA
LICENCIADA MARINA JOHANNA VÁSQUEZ

DOCENTE ASESOR
MAESTRO JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS

FEBRERO, 2023

SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES**



**M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
RECTOR**

**DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ
VICERRECTOR ACADÉMICO**

**ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

**ING. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL
SECRETARIO GENERAL**

**LICDO. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE
DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS**

**LICDO. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN
FISCAL GENERAL**

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES**



**M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO**

**M.Ed. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA
VICEDECANA**

**LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO**

**M.Ed. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
DIRECTOR DE ESCUELA DE POSGRADO**

Agradecimientos

Agradezco a Dios todopoderoso, por haberme permitido este logro académico al que siempre aspiré. Él fue mi fuente de sabiduría, fuerza e inteligencia siempre que lo necesité y me siento muy agradecido por ello, sin Él nada podemos hacer.

A mi amada esposa, Reina Ramírez, quien siempre estuvo ahí para brindarme su apoyo incondicional, ella ha sido un pilar fundamental en este proceso. No tengo duda que el camino hubiese sido mucho más difícil sin su ayuda. Muchas gracias por formar parte de mi vida y por ayudarme a llegar a esta meta. Este logro es también suyo. ¡Muchas gracias, mi amor!

A mis padres, José Garcia y Reina Mira, quienes siempre han estado ahí para brindarme su apoyo incondicional y mostrarme su amor. Gracias por darme la vida.

A mis hermanos y hermanas, quienes también, de alguna manera u otra, fueron parte importante en este proceso. Gracias por todo el apoyo que me dan, este logro también de ustedes.

Al mi maestro asesor, MSc. Juan Carlos Baños, mis más sinceros agradecimientos por todo el apoyo que me brindó, desde el inicio hasta el final de este proceso.

Gracias por guiarme de manera tan profesional y por estar ahí siempre que lo necesité. Gracias por aceptar ser mi asesor, a pesar de las circunstancias, le estoy muy agradecido.

Luis Garcia

Agradecimientos

Agradezco a Dios quien estuvo ahí durante todo este largo proceso dándome la oportunidad de poder obtener un título más para su gloria y honra, abriendo puertas de bendición y poniendo lo necesario hasta llegar a la meta. Es Él quien ha sido mi refugio, me levantaba cuando pensaba que ya no lo lograría y me dio sus fuerzas día con día, porque sin Él, que es mi fortaleza, nada es posible.

A mi amada madre, Kenny Vásquez, el pilar fundamental y motor de mi vida, mi compañía incondicional en cada noche de desvelo, la que con su amor y consejos me motivaba a seguir luchando. Además, estoy agradecida con Dios por ser ella la incondicional que siempre cree en mí y se goza con la finalización de cada una de mis metas.

A mis padres y abuelos, quienes siempre me apoyaron en cada uno de los momentos importantes de mi vida, en los que estuvieron presentes, sé que cada uno de mis logros han sido un orgullo para ellos y aunque ya no están aquí, hasta el cielo les dedico un logro más como profesional.

A mi hermano, Jaime Vásquez, quien me ayudó cuando ya no encontraba que hacer, quien fue parte importante en este proceso y en cada momento en que pensaba que no iba a terminar.

A mi asesor, M.Sc. Juan Carlos Escobar, a quien agradezco por todo su apoyo, por enseñarme y por compartir sus conocimientos, por el tiempo y dedicación a la investigación. También al Licdo. Gerbert Salvador Rivas Flores por guiarme y apoyarme a finalizar mi tesis, en donde con sus conocimientos me orientó para llegar a este momento de culminación.

Marina Vásquez

Índice

Introducción	xii
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	14
1.1 Situación problemática.....	14
1.2 Justificación de la investigación	18
1.3 Enunciado del problema	19
1.4 Preguntas de investigación	20
1.5 Objetivos de la investigación	21
1.5.1 Objetivo General	21
1.5.2 Objetivos Específicos	21
1.6 Alcances y limitaciones.....	22
1.7 Delimitación del problema.....	23
Capítulo II: Marco teórico	24
2.1 Estado del arte.....	24
2.2 Antecedentes históricos.....	26
2.3 Base Teórica.....	27
2.3.1 La motivación en el aula.....	28
2.3.2 Rendimiento académico en la formación posgraduada.....	43
Capítulo III: Sistema de hipótesis.....	54
3.1 Hipótesis General	54
3.2 Hipótesis específicas	54
3.3 Hipótesis nulas	54
3.4 Operacionalización de hipótesis en variables e indicadores.....	56
Capítulo IV: Metodología de la investigación	59

4.1	Tipo de investigación	59
4.2	Diseño de investigación	60
4.3	Sujetos de investigación	61
4.4	Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	63
4.4.1	Cuestionario para maestros: sondeo de motivación en el aula	63
4.4.2	Cuestionario para estudiantes: sondeo de rendimiento académico	64
4.5	Análisis y procesamiento de la información	65
Capítulo V: Resultados de la investigación		69
5.1	Verificación de hipótesis	69
5.1.1	Hipótesis uno: La estimulación pedagógica en el aula y su relación con el desarrollo cognitivo	69
5.1.2	Hipótesis dos: El nivel de exigencia de la actividad educativa y su relación con el desarrollo de habilidades prácticas.....	84
5.1.3	Hipótesis tres: El nivel de adecuación de la actividad educativa y su relación con el desarrollo de actitudes.....	98
5.2	Hallazgos de la investigación.....	113
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones		115
6.1	Conclusiones	115
6.2	Recomendaciones	115
Referencias.....		118
ANEXOS.....		123

Índice de tablas

Tabla 1. Presentación de micro-varaiables.....	20
Tabla 2. Tipos de delimitación del problema.....	23
Tabla 3. Estimulación pedagógica y desarrollo cognitivo	56
Tabla 4. Exigencia de la actividad y el desarrollo de habilidades	57
Tabla 5. Adecuación de la actividad y desarrollo de actitudes.....	58
Tabla 6. Distribución de los sujetos de investigación	62
Tabla 7. Distribución muestral.....	62
Tabla 8. Chi-cuadrado	67
Tabla 9. Estimulación pedagógica en el aula	75
Tabla 10. Desarrollo cognitivo	81
Tabla 11. Chi-cuadrado de hipótesis 1.....	82
Tabla 12. Nivel de exigencia de la actividad educativa	89
Tabla 13. Desarrollo de habilidades prácticas	95
Tabla 14. Chi-cuadrado, hipótesis 2.....	96
Tabla 15. Nivel de adecuación de la actividad educativa	103
Tabla 16. Desarrollo de actitudes	110
Tabla 17. Chi-cuadrado, hipótesis 3.....	111

Índice de figuras

Figura 1: Desarrollo de actitudes	51
Figura 2: Diseño de la investigación	60
Figura 3: Margen de error y nivel de confianza.....	66
Figura 4: Estrategias de interacción en el aula	70
Figura 5: Uso de recursos digitales	71
Figura 6: Clima de confianza	71
Figura 7: Lenguaje pedagógico adecuado	72
Figura 8: Comprensión de la temática	72
Figura 9: Planteamientos de problemas	73
Figura 10: Consejos para la mejora futura	74
Figura 11: Capacidad para aclarar dudas	74
Figura 12: Desarrollo de la capacidad de análisis	77
Figura 13: Desarrollo de la capacidad de síntesis	77
Figura 14: Desarrollo del pensamiento crítico	78
Figura 15: Desarrollo de habilidades de escritura	79
Figura 16: Desarrollo de la capacidad de razonamiento	79
Figura 17: Desarrollo de la imaginación	80
Figura 18: Desarrollo de la capacidad de expresarse	81
Figura 19: Estimulación pedagógica adecuada	83
Figura 20: Estimulación pedagógica inadecuada	83
Figura 21: Grado de dificultad de las tareas.....	85
Figura 22. Tiempo de realización de las tareas	85

Figura 23: Planificación de las tareas	86
Figura 24: Establecimiento de rasgos evaluativos	87
Figura 25: Nivel de profundidad de las tareas	87
Figura 26: Orientación para la resolución de tareas	88
Figura 27: Establecimiento de objetivos en las tareas	89
Figura 28: Uso adecuado de las plataformas virtuales	91
Figura 29: Desarrollo de la capacidad para resolver problemas	91
Figura 30: Diseño de esquemas organizativos	92
Figura 31: Identificación de errores ortográficos	93
Figura 32: Uso de la creatividad	93
Figura 33: Indicaciones para la realización de tareas	94
Figura 34: Realización de tareas por medio de recursos digitales	95
Figura 35: Nivel adecuado de exigencia de la actividad	97
Figura 36: Nivel inadecuado de exigencia de la actividad	97
Figura 37: Adecuación de la actividad a las necesidades del alumno	99
Figura 38: Congruencia entre el grado de dificultad y la ponderación	99
Figura 39: Contextualización de las actividades académicas	100
Figura 40: Pertinencia de la actividad	101
Figura 41: Innovación de la actividad	101
Figura 42. Claridad de las instrucciones	102
Figura 43. Adecuación de la tarea al nivel cognitivo de los estudiantes	103
Figura 44: Entrega de tareas	105
Figura 45: Entrega a tiempo de las tareas	105
Figura 46: Participación activa en clase	106

Figura 47: Preparación para evaluaciones	107
Figura 48: Trabajo en equipo	107
Figura 49: Asistencia puntual a clases	108
Figura 50: Respeto a la opinión de los demás	109
Figura 51: Relaciones simétricas	109
Figura 52: Nivel apropiado de adecuación de la actividad.....	112
Figura 53: Nivel inapropiado de adecuación de la actividad	112

Introducción

En el presente trabajo de investigación se aborda un estudio bajo el paradigma cuantitativo sobre la relación entre motivación en el aula y su relación con el rendimiento académico en nivel de educación superior, específicamente en el nivel de posgrado. La investigación se llevó a cabo con estudiantes del tercer año y egresados de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente. Dicho trabajo está dividido en 6 capítulos, los cuales constituyen la estructura principal del mismo.

En el primer capítulo, denominado **Planteamiento del Problema**, se describe la problemática a estudiar, tomando como base un estudio diagnóstico realizado con estudiantes de la maestría ya mencionada. Así también, se presenta la justificación por la cual se llevó a cabo el estudio, haciendo ver la necesidad e importancia de investigar sobre el fenómeno. De la misma manera, se presentan las preguntas y los objetivos de la investigación, los cuales fueron pilar fundamental en el proceso, ya que guiaron a los investigadores desde el inicio hasta el final. Y finalmente, aparecen los alcances y las limitaciones, los cuales demarcan el espacio y el tiempo en el que se realizó el estudio.

En el segundo capítulo titulado, **Marco Teórico de Referencia**, se fundamentan cada una de las variables que subyacen en la problemática a estudiar. Este capítulo está compuesto por tres partes: El estado del arte, los antecedentes históricos y la base teórica. El primer apartado, se hace referencia a algunos estudios sobre la motivación en el aula, en el segundo, se presenta de manera breve la historia y evolución de la motivación y en el tercero, se presenta toda la base teórica que, por medio de las teorías planteadas por diversos autores, da respaldo al tema que se investigó.

En el tercer capítulo, llamado **Sistema de Hipótesis**, se presenta la división de las hipótesis que componen el estudio, empezando con la hipótesis general, continuando con las hipótesis específicas y finalizando con las hipótesis nulas. Cada una de estas fue dividida en cuadros que sirvieron para realizar una operacionalización de hipótesis

en variables e indicadores, lo cual consistió a su vez en atribuir a las variables sus definiciones tanto conceptuales como operacionales y sus respectivos indicadores.

El cuarto capítulo, denominado **Metodología de la Investigación**, expone el tipo y el diseño de la investigación, el cual es representado por medio de un esquema. Así también, aparecen los sujetos de la investigación, los cuales están representados por medio de dos tablas; la tabla de distribución general y la de distribución muestral. De la misma manera, se presentan los instrumentos para la recolección de la información, cuya estructura es explicada detalladamente. También, se describe la forma en que se analizó y procesó la información recolectada.

El capítulo cinco, llamado **Resultados de la Investigación**, se divide en dos apartados principales: la verificación de las hipótesis y los hallazgos de la investigación. En el primero, se organizan y analizan los datos de manera individual, por medio de las variables dependiente e independiente. Para ello, se presentan gráficos para cada una de los ítems correspondientes a los instrumentos empleados, cada uno con su lectura respectiva, y al final de cada hipótesis, se muestran las tablas utilizadas para aplicar el chi cuadrado. En el segundo apartado, se establecen los hallazgos, los cuales permiten conocer de mejor manera los resultados obtenidos.

En el sexto y último capítulo, titulado **Conclusiones y Recomendaciones**, se describen de manera detallada las conclusiones a las cuales se llegaron, partiendo de los resultados obtenidos. Así también, se hacen las recomendaciones correspondientes, las cuales van dirigidas primeramente a los docentes, luego a los estudiantes, y por último a los coordinadores de la maestría. Cabe mencionar que lo expresado en este apartado, especialmente en la parte de las recomendaciones, es lo que podría servir para dar solución a la problemática investigada.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Situación problemática

Al hacer alusión al significado de motivación en el aula y su impacto en el rendimiento académico, cabe destacar algunas definiciones que demarcan el sentido de su significado, y cómo esta puede ser, ante todo, un elemento principal para elevar la mejora de la calidad en la formación profesional. Un primer acercamiento a su concepción es el que brindan Carrillo et al. (2009), quienes señalan que la motivación es un término que proviene del latín, *motivus* (relativo al movimiento), cuya raíz proviene del verbo *movere*, que se define como aquello que mueve o tiene eficacia o virtud para mover.

Por su parte, Ramos (2020) manifiesta que “la motivación se refiere a factores internos que impulsan la acción y a factores externos que pueden actuar como incentivos” (pág. 8). En ese sentido, se puede afirmar que, la motivación es un elemento que está presente en cualquier ámbito de la actividad humana y que, por lo tanto, sus implicaciones en el ámbito educativo no son la excepción, específicamente, en lo concerniente al quehacer académico de los docentes y los estudiantes.

Esto significa que el término motivación es mucho más que el movimiento, porque implica un proceso de claridad de los objetivos con los cuales una persona se está educando o pretende educarse a través de un proceso formal. En esta misma línea Moneo (1992), manifiesta que la palabra motivación designa fuerza motriz, definida como “el conjunto de razones o causas que explican los actos de un individuo, o bien la explicación del motivo o motivos por los que se hace una cosa” (pág. 52).

El punto en común entre estas definiciones se encuentra en el *movere*, lo cual hace referencia a las razones que impulsan el actuar de las personas y que implica un proceso de activación del conocimiento. Una persona adquiere un conocimiento con mayor facilidad cuando está motivada, mientras que, sucede lo contrario, si está desmotivada. Por lo tanto, se puede aseverar que la motivación es un elemento muy influyente en la formación de los estudiantes, de la cual e incluso puede depender el éxito o el fracaso académico.

En este sentido, la realización de esta investigación, estuvo respaldada principalmente por teorías como la de Tomaszewski (1966), Alves (1987) y Danilov (1968), que hacen referencia a las implicaciones inherentes de la motivación en el aprendizaje y el rendimiento académico. El punto en común de estas teorías es que detallan a plenitud el significado de motivación que debe gestarse en los procesos de producción de conocimiento o en los procesos de desarrollo de la dinámica de la conducta del ser humano.

Lo anterior, se respalda con algunas investigaciones realizadas en el campo de la educación, especialmente, en lo que respecta a los estímulos o procesos de incentiación pedagógica, que de una u otra forma, representan elementos sustanciales de aplicación práctica en un determinado escenario educativo. Para el caso, en el Distrito Federal, en la Universidad Autónoma de México (2014), se realizó la investigación denominada “Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico”. El objetivo consistió en analizar la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico a fin de visualizar la posibilidad de éxito académico que tiene un estudiante en un proceso basado en la motivación.

De acuerdo a los resultados obtenidos en dicha investigación:

Los estudiantes de alto rendimiento muestran una motivación orientada a la autonomía en el aprendizaje, caracterizada por una elevada percepción de autoeficacia, metas y atribuciones internas controladas. En contraste, los alumnos de bajo rendimiento muestran una motivación orientada hacia la dependencia en el aprendizaje, caracterizada por metas de desempeño y una baja percepción de autoeficacia. (Flores y Gómez, 2010, pág. 14)

Esto significa que, por un lado, los estudiantes de alto rendimiento académico tienen claramente identificadas sus metas, son conscientes de sus capacidades, de sus objetivos, y por supuesto, del camino que deben recorrer para lograrlos. Mientras que, por el otro lado, los estudiantes de bajo rendimiento académico no tienen definidas sus metas de manera clara, por lo que, los métodos que utilizan para aprender, en la mayoría de los casos, carecen de eficacia a fin de conseguir los objetivos planeados y, por ende, el éxito académico.

En la misma tendencia, otro estudio titulado “La relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero,” realizado en la Universidad de El Salvador (2012), indica que:

- A pesar de que el componente motivación no es considerado como un elemento determinante, este, por su nivel de incidencia, juega un papel trascendental en el proceso de adquisición de conocimientos, ya que puede crear, dirigir y mantener la conducta hacia el cumplimiento de las metas de los alumnos.
- La actitud motivacional por parte de los docentes es fundamental, puesto que son ellos los principales agentes encargados de promover la motivación en los estudiantes por medio de las técnicas y estrategias metodológicas empleadas en el desarrollo de los contenidos.
- La manera más eficaz de garantizar la mejora en los niveles de motivación de los estudiantes, es a través de la estimulación pedagógica por parte de los docentes, que puede manifestarse por medio de las metodologías de enseñanza aprendizaje empleadas.

(Barrera et al., 2012, pág. 129)

Al analizar todos estos datos, puede enfatizarse que la motivación es algo ineludible en el aula, por lo que, al hacer alusión a su ámbito contextual, se identifica que la problemática que vive El Salvador en la actualidad es la desmotivación por aprender, aun cuando los estudiantes quieren obtener un título. Tal es el caso de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, quienes, de acuerdo a un estudio diagnóstico realizado por el equipo investigador en el mes de noviembre del año 2021, se encuentran con bajos niveles de motivación.

Dicho estudio se llevó a cabo específicamente con maestrandos del segundo y tercer año de dicha maestría, en la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, así como con estudiantes ya egresados de la misma. Según lo manifestado por los involucrados, se determinó que:

- Las metodologías empleadas por algunos docentes no son las más adecuadas para el nivel de maestría, ya que estas se adaptan más a un nivel de pregrado (Arévalo, entrevista realizada en noviembre del 2021).
- Algunos docentes no promueven el diálogo a fin de aclarar dudas o fijar el conocimiento recién aprendido, reduciendo las posibilidades de garantizar aprendizajes duraderos y funcionales a los cuales se puede acceder en cualquier momento que se necesiten (Pérez, entrevista realizada en noviembre del 2021).
- Algunos docentes no están comprometidos con una formación de calidad, dado que no se refleja una preparación académica sólida para asumir la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje (Gutiérrez, entrevista realizada en noviembre del 2021).
- Algunos docentes no cuentan con las competencias idóneas para dirigir un proceso de formación de postgrado (Guevara, entrevista realizada en noviembre del 2021).
- En ocasiones, no se refleja organización de los contenidos cuando estos son abordados, ya que cuando se desarrolla la clase, no se percibe los objetivos de aprendizaje ni las tareas con las cuales se verificará el conocimiento que se pretende transmitir a los estudiantes (López y Batres, entrevista realizada en noviembre del 2021).
- Muchos docentes no generan las condiciones mínimas pedagógicas para que se manifieste la motivación en los maestrandos, aparte de que algunos de ellos no tienen disposición para aprender (Escalante, entrevista realizada en noviembre del 2021).

Como consecuencia, la actividad de enseñar y aprender, está desvinculada con aquellos procesos de estimulación que provocan aprendizajes significativos. Por ello mismo, resultó determinante el estudio de un proceso de tal naturaleza, ya que con ello se pudo lograr tener un informe real acerca de las condiciones en que se desarrollan los procesos de aprendizaje en el nivel de posgrado.

1.2 Justificación de la investigación

Ante la actual crisis reflejada en la educación superior, especialmente en el nivel de postgrado, muchos pedagogos coinciden en que el significado de motivación apunta a desarrollar mejores competencias en los docentes, a cualificar a los maestros y a generar un compromiso real sobre su verdadera función. Asimismo, estos concuerdan en que su significado está inherentemente ligado al quehacer académico estudiantil, al verse implicado en las diversas tareas inmersas en el aprendizaje: La realización y entrega de actividades académicas, la asistencia y participación en clases, la preparación para evaluaciones, etc.

Por ello, dada la realidad que se observó en los estudiantes y catedráticos de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, los investigadores tomaron a bien llevar a cabo esta investigación. Y así, conocer de cerca y analizar a profundidad las incidencias que ha tenido la motivación en el proceso de formación de dichos estudiantes, a fin de buscar y proponer posibles soluciones prácticas que permitan mejoras en los aprendizajes.

Debido a lo anterior, se hizo necesario realizar un estudio específicamente acerca de la motivación en el aula y el rendimiento académico que permitió indagar y conocer sobre las causas que estaban generando tales problemas de aprendizaje en la maestría. Por medio de su realización, se pretendió conocer, determinar y explicar cómo la motivación en el salón de clases impacta en el rendimiento académico de los estudiantes, a través de la estimulación pedagógica, el desarrollo cognitivo, el nivel de exigencia y de adecuación de las tareas y el desarrollo de las habilidades prácticas y actitudes de los estudiantes.

Por consiguiente, se esperaba como resultado de este estudio obtener un insumo de utilidad principalmente para el gremio docente y los estudiantes y que, al mismo tiempo, sirviera de discusión acerca de cómo debería motivarse en el aula, tomando en consideración las teorías planteadas por los psicólogos y pedagogos que formaron parte del andamio de los estudios sobre motivación. Por lo tanto, dos fueron los motivos que justificaron este estudio:

1. De acuerdo a lo que el grupo investigador indagó, solo se habían identificado investigaciones que hablaban de hábitos de estudio, rendimiento académico, pero muy mínimo sobre la motivación en el aula a nivel de postgrado.
2. No se habían hecho estudios en el ámbito de posgrado, especialmente para la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Se obtuvieron datos de estudios que sólo iban desde el ámbito curricular hasta el ámbito de la mediación pedagógica.

De esta manera, se espera que los resultados obtenidos de este trabajo de investigación sean de beneficio para los docentes de educación superior, independientemente de la disciplina científica en la que se desempeñen. Se espera beneficiar principalmente a aquellos educadores que ejercen en el nivel de posgrado, particularmente en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Para ello, se espera que los resultados obtenidos sean compartidos con tales docentes, y que estos los utilicen como un insumo en las distintas asignaturas de la maestría y que, a su vez, la puedan compartir con otros docentes interesados en el tema, y así contribuir a mejorar los niveles de motivación de los estudiantes y, por ende, su rendimiento académico. De igual manera, con este estudio, se espera beneficiar a otras personas que estén interesadas en desarrollar futuros estudios acerca de la motivación en el aula y que deseen realizar mayores indagaciones sobre este fenómeno.

1.3 Enunciado del problema

¿En qué medida se relaciona la motivación en el aula con el rendimiento académico, en los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Ciclo II, año 2021?

Esto se refleja con la siguiente tabla para identificar y operacionalizar las variables causa y efectos, a fin de organizar el procesamiento y tratamiento de la información para arribar a determinados hallazgos, según objetivos y preguntas de investigación. Organización de datos causales y de efecto:

Tabla 1. Presentación de micro-variables

Variable Causa	Variable Efecto
Motivación en el aula	Rendimiento académico
Micro-variables	Micro-variables
Estimulación Pedagógica	Desarrollo cognitivo
Nivel de exigencia de la actividad	Desarrollo de actividades prácticas
Nivel de adecuación de la actividad	Desarrollo de actitudes

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Cómo se relaciona la estimulación pedagógica en el aula con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021?
- ¿En qué medida se relaciona el nivel de exigencia de la actividad educativa con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021?
- ¿En qué medida se relaciona el nivel de adecuación de la actividad educativa con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo General

Conocer la relación que existe entre la motivación en el aula y el rendimiento académico en los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Explicar la relación de la estimulación pedagógica en el aula con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

- Determinar la medida en que se relaciona el nivel de exigencia de la actividad educativa con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

- Demostrar el nivel de relación entre la adecuación de la actividad educativa con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

1.6 Alcances y limitaciones

En todo proceso de investigación existen alcances y limitaciones que determinan sus secuencias, lo que a su vez presupone su tendencia, derivada de la concepción pedagógica que se asume, desde donde se construirá su base teórica y empírica. Prácticamente se trata de:

Alcances:

Se tuvo como objetivo reconocer la importancia de la motivación en el aula para el rendimiento académico de los maestrandos de la Profesionalización en la Docencia Superior, ya que con ello se analizó si el docente estimulaba pedagógicamente y si la organización de las tareas respondía a un nivel de adecuación y de exigencia, tal y como estipula Danilov (1968), sobre los procesos de fijación del conocimiento.

En ese sentido, la investigación abarcó solamente a los estudiantes de segundo y tercer año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, tomando como referencia el ingreso del año 2019 y 2020. Lo que conllevó el análisis de los sujetos de investigación tanto a nivel de presencialidad (2019), como en la virtualidad (2020-2021), ya que los procesos de motivación en el aula también se sujetaron a los cambios pertinentes derivados de la pandemia Covid-19.

Limitaciones:

La investigación no abarcó la Maestría en Docencia Universitaria (ingreso 2021), ya que resultaba muy pronto para realizar un examen objetivo de las condiciones pedagógicas en que tenía lugar, lo que a su vez evidenció que la realidad en que estas se circunscriben es diferente a la Maestría en Profesionalización de la Docencia, la cual tuvo su último ingreso en el año 2020.

Así también, debido la pandemia causada por el Covid-19, las clases aún se mantenían en línea cuando la investigación dio inicio, lo que representó un impedimento para que los investigadores pudieran abordar a los estudiantes y docentes de manera verbal. Esto significa que para contactarlos y poder recabar la información necesaria, se debió seguir procesos formales solicitados por las instancias pertinentes de la universidad, que requirieron de mucho tiempo y gestión.

1.7 Delimitación del problema

Tabla 2. Tipos de delimitación del problema

N°	Delimitación	Descripción
1	Temporal	La investigación se llevó a cabo durante el semestre I y II, del año lectivo 2022.
2	Espacial	La investigación se realizó en la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ubicada en Avenida Fray Felipe de Jesús Moraga Sur, en la ciudad de Santa Ana, El Salvador.
3	Unidades de observación	En la investigación se tomaron en cuenta a los estudiantes y docentes del tercer año de la maestría del año 2022, así como a los estudiantes egresados en el año 2021.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Estado del arte

Según los planteamientos de diversos autores, se puede señalar que una de las problemáticas que afecta el proceso de aprendizaje en cualquier nivel educativo es la falta de motivación. Esto se genera debido a que, frecuentemente, los docentes -independientemente de la disciplina en la que se desempeñen- no tienen interés por mejorar su manera de enseñar, no hacen uso adecuado de los materiales didácticos y las metodologías y técnicas empleadas son poco novedosas, y en algunos casos, hasta aburridas, conduciendo al estudiante a obtener conocimientos poco significativos y de escasa utilidad para la vida.

De acuerdo a un estudio, realizado en la Universidad de Tolima, Colombia (2016) uno de los aspectos que contribuyen significativamente a la motivación en el aprendizaje es el proceso comunicativo entre el docente y sus estudiantes. Los resultados señalan que el docente que muestra eficacia en el cumplimiento de algunas tareas básicas como expresarse con claridad, que tiene las suficientes herramientas didácticas para la clase y que llega con entusiasmo y transmite todo su conocimiento mediante la facilidad de expresión, tanto gestual como verbal, ése es el docente que incentiva con sus palabras de apoyo y refuerza el aprendizaje (Núñez et al. 2010).

El estudio indica también que el docente debe recordar que el alumno, como ser humano, siente la necesidad de proteger su autoestima, por lo que es importante buscar experiencias que generen sentimientos de orgullo y de satisfacción. Además, se debe ofrecer comentarios positivos para ayudarle a que preste atención a sus características individuales. Esto le ayudará a mejorar la percepción sobre sus capacidades y así, cuanto más capaz se sienta un alumno de desarrollar una actividad, más motivado estará para persistir en ella, y a su vez, le dará la sensación de éxito o de mejoría y le ayudará a mantenerse motivado.

Otra investigación, llevada a cabo en las Universidades de Concepción y Antofagasta en Chile y la Universidad Católica del Perú (2019), reveló que “la percepción de un estilo motivacional docente centrado en promover el sentido de

elección y la propia iniciativa de los estudiantes facilita el desarrollo de la regulación intrínseca durante el proceso de aprendizaje”. De los resultados se infirió que, tanto la percepción de entornos motivacionales de enseñanza, como las acciones basadas en el interés y valoración de las actividades académicas, contribuyen a la generación de niveles positivos de bienestar y disfrute de la experiencia de aprendizaje (Vergara et al., 2019, pág. 7).

Además, concerniente a la importancia de tomar en cuenta a los estudiantes en la selección y preparación de actividades, se encontró que cuando los estudiantes perciben una experiencia de apoyo a la autonomía en relación con su interés y valoración por el desarrollo de las actividades académicas, se generan mayores niveles de motivación, así como una mayor satisfacción en el aprendizaje. De esta manera, los tipos de regulación que componen la motivación autónoma constituyen mecanismos psicológicos a través de los cuales se influye positivamente en el bienestar y la motivación de los estudiantes universitarios.

Sin embargo, es importante destacar que la percepción de la actitud y un comportamiento docente que apoya y promueve la autonomía para aprender constituyen un factor motivacional clave para sostener el interés y la curiosidad de los estudiantes en las actividades de aprendizaje que se realizan dentro y fuera del salón de clases. Para el grupo investigador, los resultados del estudio tienen implicaciones prácticas para las y los educadores universitarios, ya que indica diferentes caminos que conducen a niveles positivos de satisfacción académica y desempeño académico percibido por estudiantes universitarios.

Los resultados mostraron que cuando los estudiantes perciben una actitud docente que apoya el desarrollo de la autonomía para aprender, estos se involucran en el aprendizaje desde el interés y la valoración por las actividades académicas, mostrando así un mayor nivel de motivación. Por lo tanto, la percepción del estilo motivacional docente que apoya la autonomía del estudiante constituye un factor fundamental para que los estudiantes activen su interés, compromiso y persistencia en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, facilitando el desarrollo de una percepción positiva del desempeño académico.

2.2 Antecedentes históricos

El vocablo motivación viene del latín “motivus o motus” que significa “motivar y motivo” y el sufijo “ción” que es de “acción y efecto de motivar”, y “motivus” también se refiere a “movimiento” (Rivero, 2019). La motivación ha sido objeto de estudio desde tiempos remotos, diversos estudiosos, expertos en diferentes disciplinas científicas (psicología, filosofía, entre otras), han investigado, no solo sobre el significado de la motivación, sino también, sobre sus implicaciones en la conducta del ser humano.

En el siglo XV, por ejemplo, el término fue asociado con la voluntad, cuando el filósofo René Descartes, lo vinculó con la comprensión de la voluntad en el hombre, al manifestar que, entender la motivación se reducía y era sinónimo de entender la voluntad. Algunas décadas después, en el siglo XVI específicamente, el filósofo Thomas Hobbes retoma el significado de motivación asociado al hedonismo motivacional y lo relaciona con la existencia de una especie de antagonismo en el hombre. Ya para el siglo XVIII, el término fue vinculado con la liberación de tensiones internas que originan impulsos provenientes de la insatisfacción (Peña, 2021).

Esta última concepción, tiene que ver con aquellas fuerzas motivadoras que hacen que el individuo tienda a actuar hacia determinados objetos o determinados fines. El psicólogo Sigmund Freud vinculó estos estímulos con impulsos internos procedentes del organismo y señaló que estos son permanentes y que generan un estado de tensión psíquica. Para el siglo IX, la motivación fue ligada a los instintos en el hombre, y se creía que los instintos eran la fuente fundamental del comportamiento. William McDougal (1943), citado en Martínez (2021) se refirió a este respecto al indicar que, por medio del estudio de los instintos, se podía explicar todo tipo de comportamiento humano.

Para el año de 1950, la motivación era concebida nuevamente desde el plano de las necesidades humanas (alimentación, seguridad, afecto, etc.), a diferencia de que, para esta época, se estableció un orden jerárquico de las mismas. Psicólogos como Maslow, abordaron la motivación en términos de autorrealización, señalando que algunas de estas necesidades están condicionadas por otras, lo que significa que

el cumplimiento de ciertas necesidades depende del cumplimiento de otras que las preceden (UNADE, 2020).

Para el año de 1959, la motivación, con una marcada diferencia de cómo había sido concebida hasta ese momento, fue ampliada al ámbito laboral, al relacionarse con el rendimiento de los trabajadores. A este respecto, el psicólogo Frederick Herzberg, señaló que el rendimiento de las personas en el trabajo depende del nivel de satisfacción que experimentan en su ambiente laboral. De esta manera, el campo de estudio de la motivación, seguía siendo objeto de interés para los expertos en el ámbito de la psicología y la filosofía ya que algunos años después (1968), el término fue analizado desde la perspectiva del logro de metas y objetivos (Quiroa, 2021).

En esta misma línea, el reconocido filósofo Edwin Locke, indicó que la intención de alcanzar una meta es una fuente básica de la motivación en el trabajo y que las metas son importantes para el ser humano ya que motivan y guían sus actos. Algunos años después (1989) pero siempre en relación al logro de metas en el ámbito empresarial, la motivación fue ligada a factores sociales inherentes al campo laboral en cualquier ocupación u oficio. En relación a esta postura, el psicólogo estadounidense David McClelland, planteó la idea de que la motivación de un individuo puede deberse a la búsqueda de la satisfacción del logro, del poder y de la afiliación (McClelland, 1989).

2.3 Base Teórica

En este apartado de la investigación, se abordaron sus dos partes fundamentales en las cuales está dividida: La motivación en el aula por parte del docente y el rendimiento académico de los estudiantes. La primera estaba orientada a la actividad áulica del profesor, en la cual se abordan diversos aspectos relacionados a su rol como ente motivador en el aula, haciendo énfasis en la estimulación pedagógica, en el nivel de adecuación de las tareas, así como su nivel de exigencia.

En la segunda parte se abordaron los aspectos asociados al desarrollo cognitivo, el desarrollo de las habilidades prácticas y el desarrollo de actitudes de los estudiantes, tomando como base la incidencia de los componentes motivacionales implícitos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe mencionar que estos elementos representan las subvariables que se derivan de las dos variables principales de la investigación: La motivación en el aula y el rendimiento académico.

2.3.1 La motivación en el aula

La motivación hace alusión al aspecto en virtud del cual el sujeto es una realidad auto dinámica que le diferencia de los seres inertes. La motivación trata, por lo tanto, de esos determinantes que hacen que alguien se comporte de una determinada manera teniendo en sí mismo el principio de su propio movimiento. En materia educativa, la motivación se define como “el interés que tiene el estudiante por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él” (Herrera y Zamora, 2014, pág. 3).

Es un hecho innegable que la motivación influye en el aprendizaje, hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los educadores: motivar a sus estudiantes. Sin embargo, la falta de motivación debería ser una de las causas a valorar en el fracaso de los estudiantes. Actualmente se puede observar que la relación profesor-estudiante se presenta en forma lejana, y la impersonalidad que se concibe no permite centralizar la atención en el alumno, sino más bien, la formación universitaria identifica el punto fundamental del aprendizaje en el sistema, entre el profesor y el contenido únicamente.

A este respecto, Rodríguez y Álvarez (2007) afirman que un aspecto absolutamente relevante, y que muchas veces se descuida, es la interacción entre profesor y alumno. Por un lado, los estudiantes deben tener la libertad y facilidad suficientes para que pregunten ante cualquier duda o dificultad con la que se encuentren en cualquier momento de la clase. Por otro lado, los profesores no deben limitarse a explicar, sino que tienen que representar un papel más activo en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, es importante proporcionar a los estudiantes una orientación adecuada sobre el modo de abordar las actividades que deben realizar y de solucionar los problemas. Como ejemplos, se pueden señalar el darles esquemas detallados que les sirvan de guía sobre el camino a seguir o revisar de forma continuada el desarrollo del trabajo para comprobar que se ajusta a lo propuesto. En definitiva, se trata de crear un clima de trabajo motivador, en el que el aprendiz sienta que no está sólo y que ante cualquier dificultad sepa que tendrá el apoyo del profesor.

Otro elemento importante asociado con la creación de ambientes motivacionales es la capacidad del docente para ayudar a los estudiantes a gestionar sus propios aprendizajes. Esta tarea implica gestionar sistemáticamente diversas acciones: evaluar sus avances y dificultades, asumir constantemente el control de esta gestión, y disponer de herramientas que les permitan un aprendizaje permanente. La educación debe estar encaminada a desarrollar capacidades y competencias generales y específicas, propias de cada asignatura, para que los estudiantes puedan asimilar de forma crítica la información que se les brinda.

Como lo señala Montico (2004), “motivar al alumno es orientarlo en una dirección y asegurar que se sigan los pasos necesarios para alcanzar el o los objetivos propuestos. Motivarse implica la búsqueda de la satisfacción por voluntad propia, o a través de la estimulación, para accionar intencionalmente y lograr la meta” (pág. 107). Entonces, partiendo de ello, surge la siguiente pregunta, ¿Es la motivación en el aula una necesidad pedagógica? La respuesta es definitivamente sí, ya que, está comprobado, para que el aprendizaje se dé, es imprescindible la estimulación motivacional en los estudiantes, la cual se puede desarrollar por medio de las diversas actividades de aprendizaje.

La motivación puede generarse a partir de todo aquello que se hace con o por los aprendices para incentivarlos, partiendo de los factores autogenerados que influyen para señalar una actitud determinada. Estos tipos de motivación están directamente relacionados, cualquier intención de motivar al estudiante afectará su automotivación. En tal sentido, por medio de la motivación lo que se busca es intentar que los alumnos alcancen su campo de satisfacción de la manera propuesta por el

docente, cuya finalidad es lograr un propósito común entre los objetivos que tiene el docente y los deseos, preferencias y necesidades de los alumnos.

De acuerdo a Lamas (2008), este es un proceso que debe enmarcarse en:

- a) Una comprensión del proceso básico de la motivación y las influencias entre la experiencia del docente y las expectativas de los alumnos.
- b) El reconocimiento de los factores que afectan la motivación del grupo de alumnos.
- c) La asunción de que no puede lograrse simplemente creando sentimientos de satisfacción en el desempeño de ciertas actividades.

La motivación, a simple vista pareciera que sólo es posible cuando se da una relación claramente percibida y utilizable entre el desempeño y el resultado académico, considerando que el resultado va a satisfacer las expectativas del estudiante. Desafortunadamente, para la mayoría de los sistemas educativos sólo funciona, el incentivo de la nota -asignación numérica usada para certificar- el que para el alumno (muchas veces, también para el profesor) resume la relación entre el esfuerzo y el resultado, y si el valor del resultado merece ese esfuerzo.

La motivación desde la perspectiva del Modelo TARGET

El reconocido modelo TARGET –originalmente propuesto por Epstein (1989), citado en Chiecher (2017)– sistematiza algunas de las principales características o dimensiones que el docente podría considerar a fin de generar condiciones favorables para el aprendizaje en el contexto de sus clases. El mismo, permite el análisis de los parámetros de la actividad académica que son controlables por el profesor y que facilitan la aparición de la motivación en los estudiantes.

Según lo explica Chiecher, el acrónimo TARGET acorta el nombre de los seis parámetros para la acción motivacional en el aula (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo). A continuación, se hace una breve descripción de cada una de estas dimensiones.

1. Tarea

La primera dimensión se refiere a las tareas académicas propuestas por el docente. Así, tareas con determinadas características –por ejemplo, aquellas que ofrecen un margen de autonomía y opción al estudiante– serían capaces de promover una orientación hacia el aprendizaje. Este tipo de tareas favorecen el desarrollo de la motivación por el aprendizaje debido a la percepción de autonomía que adquieren los aprendices.

2. Autoridad

La segunda dimensión del modelo hace referencia al estilo de relación que el docente propone entre él y sus alumnos. En este marco, la figura del docente desempeña un rol fundamental, pues se considera que todo lo que haga, lo quiera o no, tiene un impacto motivador potencial sobre sus estudiantes.

Bur (2017), define tres perfiles típicos que caracterizan el modo que tienen los profesores de abordar el tema de la autoridad:

- Los profesores autoritarios: Centrados en la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos.
- Los profesores permisivos: Preocupados únicamente por generar un ambiente distendido evitando influir de modo alguno sobre sus alumnos.
- Profesores democráticos: consiguen un grado razonable de control, pero de un modo indirecto, presentándose como facilitadores de la realización de las tareas, a la vez, promoviendo la participación de los alumnos en la toma de decisiones.

Es evidente que los educadores descritos en tercer lugar son los que de mejor manera facilitan el desarrollo de la motivación estudiantil, ya que son los que trabajan la percepción de autonomía y responsabilidad en los estudiantes, sin abandonarlos a su suerte, es decir, modelando el proceso de realización de las actividades académicas asignadas.

3. Reconocimiento

La tercera dimensión se vincula con los procesos de retroalimentación y con la importancia de elogiar el esfuerzo, el cumplimiento y el buen desempeño del estudiante en el marco de estos procesos de devolución. Independientemente de la forma en que se evalúe el progreso de los aprendices durante el desarrollo de las diversas actividades dentro del salón de clases, el docente se convierte en un punto de referencia, más o menos explícito, para la valoración de los estudiantes.

El mecanismo habitual por medio del cual se produce este hecho es el uso de elogios en la clase. No es necesario insistir en que el elogio dado por una figura relevante tiene un alto poder reforzador. Con respecto al qué se puede elogiar, parece un tanto claro que lo ideal es que el profesor elogie el esfuerzo y el progreso personal, insistiendo siempre que sea necesario en que los errores son una parte inherente del proceso de enseñanza aprendizaje.

4. Grupos

La cuarta dimensión del modelo se refiere a los grupos, esto es, pareciera que la modalidad de trabajo grupal y el hecho de resolver una tarea en cooperación con otros puede redundar en beneficios para la motivación y el aprendizaje. El trabajar en cooperación con otros compañeros tiene claras ventajas motivacionales. No sólo favorece el desarrollo de un patrón de motivación por el aprendizaje frente al de la motivación por el lucimiento, sino que también tiene efectos muy positivos en aquellos estudiantes que ya han desarrollado un patrón motivacional de miedo al fracaso.

5. Evaluación

La quinta dimensión se refiere a la evaluación, instancia que puede incidir de manera importante en los patrones motivacionales de los estudiantes y en las metas que ellos se propongan. En tal sentido, la recomendación sería evaluar el proceso de aprendizaje y ofrecer retroalimentación permanente acerca de cuánto se acerca o se aleja a los objetivos propuesto para un curso. El modo de evaluar el rendimiento cumple un papel fundamental en la aparición y el fortalecimiento de patrones motivacionales.

6. Tiempo

La última dimensión está vinculada con el tiempo. La conexión de este parámetro con la motivación viene dada por su relación con los procesos ansiógenos. La ansiedad debería ser facilitadora y no inhibidora del rendimiento. Para que la ansiedad se mantenga en un nivel óptimo resulta crucial lograr un buen manejo del tiempo disponible, muchas veces escaso. Si el tiempo no logra manejarse adecuadamente, llegadas las fechas clave de entrega de actividades o de exámenes, la ansiedad se eleva, alcanzando niveles tan altos que pueden terminar inhibiendo la acción.

a) Estimulación pedagógica

La estimulación del aprendizaje (independientemente del nivel educativo), es un proceso que implica la aplicación de un conjunto de métodos y técnicas de enseñanza que permiten lograr que el proceso de formación académica sea más eficiente con el menor esfuerzo posible. Es decir, generar y optimizar los momentos de aprendizaje y sacar a estos el máximo provecho posible, a fin de fijar los conocimientos adquiridos en el proceso de formación (Universia, 2019).

Algunos autores como Danilov (1968), denominan a estos procesos de incitación en los estudiantes “estímulos del estudio.” Según este autor, la actitud que adoptan los estudiantes en el proceso de formación está determinada por diversos motivos, los cuales pueden obedecer a causas internas o externas. Entre estos, por mencionar algunos ejemplos, se encuentra la necesidad del saber, el afán de ser útil, el deseo de resolver una tarea práctica con ayuda de sus conocimientos, el respeto al maestro y el temor a recibir una mala calificación.

Partiendo de ello, la actitud de un aprendiz ante las actividades educativas dependerá de su nivel de motivación. Por ello es que, promover la motivación en los aprendices juega un papel determinante en el proceso educativo, ya que, de esto depende que los estudiantes adopten la actitud esperada. Danilov sugiere que una manera en la que el profesor puede motivar es a través del establecimiento de vínculos claros entre los conocimientos adquiridos con la labor práctica en la vida.

¿De qué medios se valen los mejores educadores para incitar a los estudiantes al estudio? Según este autor, los más típicos métodos de estudio que se pueden señalar son los siguientes:

- La lógica del proceso didáctico y el estímulo del afán de saber algo nuevo, lo cual se consigue cuando el profesor, describiendo las próximas tareas didácticas, da al estudio un carácter consciente.
- La amenidad, que se caracteriza por la aportación al proceso pedagógico de elementos auxiliares a fin de animar momentáneamente a los estudiantes y atraer su atención a los actos y a las palabras del maestro.
- La incorporación de los estudiantes al trabajo activo de la clase, labor que el maestro organiza para resolver cuestiones actuales del estudio.
- El elogio, que se expresa en la oportuna aprobación por el profesor de los éxitos de los alumnos a fin de incrementar sus actividades en trabajos.
- La simple indicación de realizar una tarea, mostrando el mejor procedimiento para llevarla a efecto.
- El orden, en el que se subraya tan solo aquello que es necesario o aquello que no es necesario hacer.

Por lo que, tomar en cuenta estos elementos en los procesos de formación académica representa el aumento de una posibilidad real de mejora en los aprendizajes y, por ende, en los resultados académicos obtenidos, es decir, en el desempeño de los estudiantes. Al mismo tiempo, se propician las condiciones idóneas que permitan mejorar los niveles de motivación de los estudiantes, y con ello, el logro de los objetivos propuestos en una asignatura determinada.

A este respecto, la Universidad Tecnológica de México (2022), señala que la motivación y estimulación de los alumnos es una cuestión fundamental para que se produzca de manera efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, los docentes deben aplicar metodologías que hagan del aula un ambiente positivo, en donde los estudiantes se sientan cómodos y entiendan que aprender no siempre es aburrido.

Para lograr que los aprendices se interesen por los contenidos que se están desarrollando, es necesario potenciar su motivación y su curiosidad por medio de actividades variadas, haciendo uso de recursos como las TICs, implementando una metodología activa y participativa. Se trata de que el estudiante considere el aula como un lugar positivo donde aprende cosas interesantes y donde adquiere conocimientos divirtiéndose. Para esto, es imprescindible que el docente haga buen uso de las estrategias y recursos que tiene a su alcance y que aplique metodologías adecuadas.

Por otra parte, para captar y retener la atención del estudiante, también es importante la manera en la que el profesor realiza la exposición del contenido en el salón de clases. La correcta presentación y desarrollo de una temática es fundamental para que el estudiante ponga atención, se concentre y, lo más importante, que adquiera los conocimientos que se le están impartiendo. Para que esto sea posible, según lo manifiesta dicha universidad, es necesario que el maestro:

- Muestre una actitud abierta y positiva, ya que así, transmitirá los mismos sentimientos a los alumnos. Las emociones “se contagian” y, por tanto, si el docente se muestra motivado, animado e interesado por las lecciones que está impartiendo, contagiará su propio interés a los estudiantes. Los alumnos son capaces de detectar la pasión de un docente por aquello que está impartiendo, pero también la desgana y el desagrado. También esto queda expresado a través de la comunicación no verbal: gestos, sonrisas, movimientos animados, etc.
- Pronunciar de manera correcta, con un tono de voz alto y claro, sin repeticiones ni muletillas, construyendo frases cortas, claras y concisas, empleando un lenguaje adaptado al nivel educativo de los alumnos.

Todas y cada una de estas consideraciones harán que la comunicación se produzca de manera eficaz y que el discurso sea claro y entendible, llegando de manera directa a los aprendices. Asimismo, si la exposición cumple con todos estos requisitos, el estudiante permanecerá atento y concentrado en la clase. Si, por el contrario, la exposición del tema no se realiza de manera correcta, existen mayores probabilidades de que el educando no solo pierda el interés por el contenido, sino que también se distraiga o se aburra.

Al momento de preparar las clases y aplicar la metodología, una de las cosas que es muy importante que el profesor tome en cuenta es que sus clases deben ser dinámicas, pues la monotonía aburrirá a sus estudiantes y perderán interés en lo que se está estudiando. Pero ¿cómo conseguir una clase dinámica? Esto se logra variando la estructura de la misma, incorporando elementos nuevos, variando las metodologías, etc. Algunos de los recursos que pueden utilizarse para dinamizar las clases son los siguientes:

- El inicio de la clase: El inicio de la clase es fundamental para atraer la atención de los alumnos y que éstos permanezcan atentos el resto de la clase. Si se consigue la atención de los estudiantes desde el principio, hay mayores posibilidades de que el interés se mantenga el resto del tiempo.
- Calentamiento mental: Tras atraer la atención de los estudiantes, el docente puede continuar la lección planteándoles una reflexión, un problema o una pregunta. Se trata de que el aprendiz vaya introduciéndose en la clase y se vaya concentrando poco a poco.
- Utilizar juegos y actividades: Esto servirá no sólo para asentar mejor los conocimientos sino también para hacer las clases más divertidas, entretenidas y creativas.
- Recurrir a las TICs y a recursos tecnológicos: Mediante material interactivo y audiovisual con el uso de ordenadores y el internet, pantallas, proyectores, etc. Estas herramientas sirven también para dinamizar las clases.
- Adaptar las lecciones a su nivel educativo: Los contenidos y el lenguaje empleado en las lecciones debe estar acorde con el nivel educativo de los estudiantes.
- De la misma manera, adaptar las actividades al nivel educativo: Actividades demasiado sencillas que los estudiantes resuelvan con facilidad no suponen un desafío para ellos y, por tanto, no mostrarán ningún interés en encontrar una solución para ellas.

- Creación de un ambiente positivo: Es fundamental que el estudiante relacione el aula con un lugar positivo, dinámico y divertido. Esta sensación debe ser creada por el docente.
- Empleo del humor y las emociones positivas: El docente puede dinamizar las clases mediante pequeños chistes, juegos de palabras, bromas que provocan que el alumno considere el aula como un lugar positivo, lúdico, entretenido donde el aprendizaje no está reñido con el divertimento.

(Universidad Tecnológica de México, 2022)

b) Nivel de exigencia de la actividad educativa

Uno de los recursos que el docente utiliza para el aprendizaje son las tareas, por lo cual para entender lo que sucede en las aulas es importante caracterizarlas, así como intervenir durante el tiempo en que los alumnos las llevan a cabo. De acuerdo con Chávez y Martínez (2018), las tareas se definen como “el conjunto de actividades organizadas, con múltiples estrategias de solución, donde es posible utilizar diversas representaciones, que permiten a los estudiantes involucrarse en estas” (pág. 215).

Las tareas académicas son muy importantes, dado que determinan lo que los estudiantes pueden llegar a aprender. En este sentido, las tareas son uno de los instrumentos que utiliza el profesor para que los estudiantes aprendan; por lo tanto, existe un vínculo entre el aprendizaje y la gestión de las tareas en el aula. Una implicación importante que estas poseen es que los profesores deben elegir las tareas haciendo explícitos los objetivos de aprendizaje que pretenden conseguir.

Es importante considerar que las actividades académicas (tareas) no solamente se refieren a la dimensión observable del evento diseñado por el docente, sino que además constituyen la interpretación que los estudiantes hacen de lo que se les pide o se espera que hagan. Por lo tanto, uno de los cuidados principales que el docente debe tener en la elaboración y asignación de actividades académicas es que estas cumplan con características mínimas que fomenten en los aprendices una orientación motivacional hacia metas y objetivos de aprendizaje.

A juicio de Paolini et al. (2018), entre las características referidas que idealmente toda actividad académica debería poseer, se encuentran las siguientes: significatividad, instrumentalidad y moderado nivel de dificultad. Desde el punto de vista de estos autores, la inclusión de estos elementos en las actividades académicas, favorece en gran medida la calidad de lo que se pide que se haga, así como el interés y la motivación de los estudiantes por su realización. A continuación, se detallan la consistencia de cada una de estas tareas según lo plantean los autores:

1. Significatividad

La posibilidad de otorgar significatividad a la realización de una tarea estaría vinculada a altos niveles de motivación. Son numerosos los estudios que han demostrado el valor que desempeña el interés de los estudiantes en sus respectivos procesos de aprendizaje. Una de las principales líneas de investigación sobre interés académico considera importante tener en cuenta las condiciones ambientales que pueden contribuir a que los estudiantes perciban el valor de interés de una tarea, ampliando así las posibilidades de que resulte significativa.

2. Instrumentalidad

Por su parte, la instrumentalidad, entendida como la percepción del valor de utilidad de una tarea para el logro de metas futuras personalmente valoradas, se relacionaría también positivamente con la promoción de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. Lo que significa que, a mayor percepción que tengan los estudiantes del valor de utilidad de una tarea respecto de las metas educativas y/o profesionales, mayores serán las posibilidades de que estos alumnos se impliquen o comprometan con el desarrollo de la actividad propuesta.

3. Nivel de dificultad

En cuanto al nivel de dificultad de una tarea, la literatura especializada sobre el tema sugiere que debe ser el óptimo, respecto de las capacidades de los alumnos, es decir, la tarea no debería ser tan difícil que produzca ansiedad ni tan fácil que produzca aburrimiento. Parece que tareas de dificultad intermedia se presentan como la mejor alternativa para comprometer a los estudiantes con sus aprendizajes.

Con respecto a la actitud empleada para la realización de las tareas, García (2008) manifiesta que esta depende en gran medida de hacia cuál de dos tipos de metas el estudiante está predominantemente orientado: Metas de aprendizaje y metas de ejecución. La primera tiene que ver con la búsqueda de adquisición de conocimientos y nuevas habilidades y la segunda que está relacionada con obtener juicios positivos sobre las competencias y evitar los comentarios negativos.

Así, el tipo de meta hacia el cual esté orientado el estudiante, determinará el esfuerzo que le dedique a la tarea académica. Lo que significa que los alumnos cuya atención se centra en la tarea, dado que conciben el esfuerzo como el medio para lograr el aprendizaje y dado que la adquisición de éste signifique el logro de una nueva habilidad, elegirán y se esforzarán en aquellas tareas que tengan un grado de dificultad medio o alto y en las cuales haya alta probabilidad de éxito.

Por el contrario, los estudiantes no elegirán tareas de poca dificultad o de dificultad tan elevada que no garanticen el éxito, pues en ninguno de estos casos prevén que vayan a aprender algo y, por lo tanto, tampoco se incrementará la propia competencia. Los sujetos cuya atención está centrada en sí mismos y cuya meta es demostrar a los demás que tienen una alta competencia elegirán las tareas y les dedicarán más o menos esfuerzo en función de dos factores:

Por un lado, tal esfuerzo dependerá del nivel de dificultad percibida en la tarea, dificultad que está determinada por la cantidad de sujetos que son capaces de realizarlas. Por otro lado, según las expectativas de éxito, que dependen de la relación entre el grado de dificultad y la percepción de la propia habilidad. De esta manera, los sujetos que se perciben con alta habilidad elegirán tareas con dificultad intermedia, ya que, con este tipo de tareas, pueden demostrar su alta habilidad, lo que no ocurriría en tareas de baja dificultad, puesto que el éxito en ellas no indicaría alta habilidad.

Como se puede observar, una y otra orientación influyen de manera indiferente en la elección de la tarea, según sea su nivel de dificultad y el nivel de esfuerzo que se le dedique, lo que determina el incremento o no de la competencia. De esta manera, las pautas motivacionales que generan ambos estados psicológicos afectan a la posibilidad de aprendizaje de los aprendices.

De acuerdo a la Consejería de Educación e Investigación de Madrid (2017), existen algunos criterios -considerados promotores de la motivación- que el docente, de manera imperativa, debería incluir en las tareas académicas al momento de su elaboración. Según estos criterios, los docentes, por medio de las tareas deberían de:

- Transformar los deberes evitando que sean tareas rutinarias o poco atractivas y procurando que faciliten experiencias positivas de aprendizaje, refuercen lo aprendido, pero también la motivación y la capacidad para aprender, la creatividad y el desarrollo de competencias como la autonomía personal o el trabajo en equipo.
- Adaptar los deberes a la diversidad de los alumnos, evitando que sean los mismos para todos y teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y el proceso de desarrollo personal.
- Modificar y dinamizar los procesos de aprendizaje para facilitar una propuesta de actividades y tareas de aprendizaje motivadoras, creativas e innovadoras.
- Considerar los recursos requeridos para la realización y entrega de las tareas, más aún si estos son tecnológicos.

c) Nivel de adecuación de la actividad educativa

En el campo de la psicología educativa es reconocido de manera muy amplia que la calidad de los aprendizajes académicos está determinada en buena medida por las actividades académicas que los aprendices ejecutan. Este instrumento es un componente muy valioso, pues ofrece a los estudiantes diversas oportunidades en la mediación de los aprendizajes, cuando este es estructurado de manera inteligente.

Considerar las actividades académicas en la mediación pedagógica integradora y efectiva conlleva un importante análisis y cuestionamiento minucioso por parte del docente, respecto de cómo y para qué asignar tareas. Este es un hecho respaldado por diversos autores, las tareas que son bien pensadas en su planeación fundamentan un componente del que se pueden evidenciar numerosos beneficios.

Como lo hace notar Vásquez (2014), entre los principales beneficios se encuentran los siguientes:

- Mejora en el nivel de aprendizaje individual y cooperativo.
- Diagnóstico y refuerzo en el proceso educativo.
- Permiten reconocer e impulsar talentos y potencialidades.
- Ayudan a practicar y reforzar habilidades académicas adquiridas.
- Son un medio para desarrollar la creatividad, iniciativa y el pensamiento.
- Permiten desarrollar positivas relaciones humanas.

Cabe recalcar que para que estos beneficios sean posibles, se debe buscar eliminar la perspectiva negativa que a veces tienen los alumnos hacia la palabra “tarea,” ya que dicho término denota una carga extra del proceso de aprendizaje, a veces con poco o ningún beneficio. Erradicar la apatía que tienen los estudiantes hacia las tareas es un verdadero reto que deben enfrentar los docentes hoy en día y solo será posible si siempre se repiensa en el propósito de las tareas académicas.

Por lo que, es necesario reflexionar sobre el cómo motivar a los estudiantes en la realización de las tareas. Según este autor, dicha reflexión debe estar encaminada a responder preguntas como las siguientes: ¿Son las asignaciones inteligentes? ¿Constituyen estas tareas oportunidades para que los aprendientes desarrollen habilidades para la vida? ¿Están dichas tareas dirigidas a desarrollar acciones de pensamiento, creación o construcción? Las respuestas a estas interrogantes guiarán la toma de decisiones relacionadas con la utilización de las tareas como medios para alcanzar objetivos, tanto académicos como formativos.

A este respecto, Polanco (2005) plantea que el motivo por adquirir un conocimiento en particular, es intrínseco a la tarea, consiste sencillamente en la necesidad de saber y, por lo tanto, el lograr obtener este conocimiento afirma completamente la tarea, ya que es capaz de satisfacer el motivo subyacente. De esta manera, al ubicarse en un contexto universitario, la posibilidad de aplicar conocimientos, desarrollar habilidades y elaborar nuevos esquemas de conocimiento, puede provocar un incremento en el nivel de motivación.

La motivación en las tareas académicas constituye un elemento estructural, ya que está muy asociada a las necesidades de aprendizaje que experimenta el estudiante, por lo cual, la motivación debería concebirse como algo inherente a cualquier actividad académica. Cuando una de las características de la tarea es la respuesta a las necesidades de superación del profesional, este se muestra muy motivado y participa de forma activa en el proceso de solución de la misma. Cuando esto no ocurre, la tarea se vuelve poco interesante, contribuyendo a la desmotivación por el aprendizaje.

Otro elemento importante a considerar en la preparación y asignación de tareas académicas es la calidad de las instrucciones. Está comprobado que uno de los factores de mucha determinación en lo que se pide realizar por medio de las tareas es la claridad de sus indicaciones. La comprensión de la actividad que se está encomendando es directamente proporcional a la calidad en su realización, lo que significa que, el llevarla a cabo dependerá de si el estudiante entendió o no lo que se le está pidiendo.

A este respecto, Wenger (2014) expresa que como docentes no se debe olvidar que cuando se asignan actividades académicas, se está trabajando con procesos de comunicación, por lo que las instrucciones deben funcionar como un buen modelo de referencia. En este sentido, propone algunos consejos prácticos que pueden ser de mucha ayuda en el otorgamiento de actividades académicas:

1. Ser claros: Cuando el educador se expresa con claridad, se asegura de que el mensaje llegue a participantes de todas las características.
2. Dar instrucciones simples: Hay que transmitir todo lo que se tiene que decir de la manera más concisa y clara posible. No se debe olvidar mencionar el objetivo de la actividad, la dinámica, el tipo de interacción y el tiempo necesario para realizarla.
3. Ser breves: Con este principio se facilita el proceso de comprensión. Repetir y alargar innecesariamente el mensaje, en muchas ocasiones, sólo entorpece el entendimiento y obstaculiza el mantenimiento de la atención.

4. Ejemplificar y aportar modelos que faciliten la realización de la tarea: Para muchos estudiantes es más fácil entender qué se les pide cuando lo pueden ver en un ejemplo claro y concreto.
5. Comprobar la comprensión: Debemos asegurarnos que toda la clase sabe lo que tiene que hacer. Así ahorramos tiempo y evitamos el riesgo de que algún estudiante no esté seguro de lo que tiene que hacer.
6. Asegurarse de la adecuación del lenguaje: Es importante mantenerse de pie para proyectar mejor la voz, elevar un poco el tono, sin exagerar, ser expresivos y realzar el mensaje con aportaciones extralingüísticas sin perder la naturalidad.
7. Transmitir seguridad: Si se consigue transmitir seguridad, se generará una corriente de confianza que ayudará a cumplir los objetivos marcados.

Partiendo de estos presupuestos, se puede aseverar entonces que, así como las instrucciones correctas llevan a los aprendices al desarrollo adecuado de las actividades propuestas, el uso de una instrucción incorrecta genera desorientación e inseguridad del estudiante, variedad de respuestas (correctas e incorrectas), las cuales al final deben conducir al replanteamiento por parte del profesor. Debe diferenciarse entre una instrucción correcta e incorrecta, como una manera de facilitar u obstaculizar el apropiado desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

2.3.2 Rendimiento académico en la formación posgraduada

El rendimiento académico ha sido un tema latente en la pedagogía actual. Algunos historiadores como Casany (2006), plantean que el rendimiento académico debe verse como desempeño académico, ligado indiscutiblemente con capacidades y habilidades del estudiante. La exigencia de rendir académicamente está ligado a una serie de factores multicausales que determinan si una persona rinde o si un estudiante obtiene mejores calificaciones.

Por lo general la acepción rendimiento ha sido equívocamente caracterizada, ya que la noción de puntajes o promedios han venido a sustituir el significado de rendimiento académico como algo multifactorial. Edel (2003) aseguraba que, en la vida académica, la habilidad y el esfuerzo no son sinónimos “el esfuerzo no garantiza un éxito” (pág. 132), pero la habilidad si es determinante para la resolución de problemas. Por eso es que habilidad y rendimiento forman un todo organizado, ya que el estudiante domina conceptos y categorías y al mismo tiempo interviene en la transformación de las cosas.

Tomando como base lo manifiesto por Edel (2003), el buen desempeño del estudiante es el resultado de la habilidad incorporada a su actividad, esto es pretender que una clase exitosa se lleva a cabo por la participación del estudiante, la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas caracterizada por el feliz término de la actividad. Tomashevsky (1966) planteó que habilidad es una “particularidad psíquica que le permite a una persona realizar una actividad con feliz término” (pág. 147). Esto es transformación de la actividad, cuyo nivel de desarrollo es producto de la inteligencia y de las estrategias que el estudiante incorpora en su actividad.

A nivel de posgrado el uso de un pensamiento estratégico ayuda para la eficacia del aprendizaje, lo que permite que el cambio de conducta sea al mismo tiempo cambio de la actividad, requerida en las aulas universitarias y, en especial, transformación del producto que entrega el estudiante.

Puede decirse entonces, que el pensamiento del estudiante postgraduado es más estratégico que el de un estudiante en pregrado, por lo tanto, merece la atención denotar el rendimiento más allá de los puntajes, dado que para Álves (1987) “el rendimiento equivale a decir transformaciones en el pensamiento, en la manera de obrar, de actuar y de intervenir en la sociedad por parte del estudiante” (pág. 365). Lo que presupone, además, un proceso profundo del conocimiento, una practicidad y una ética, que marca el sendero de transformación por parte del sujeto que aprende.

a) Desarrollo cognitivo: Importancia de las habilidades intelectuales

La importancia que reviste el desarrollo intelectual del estudiante, es de notarlo dentro de sus capacidades, ya que el fundamento de los procesos de aprendizaje son las operaciones mentales, que constituyen la fuerza motriz que impulsa el desarrollo del aprender. En otras palabras, desarrollo intelectual equivale a decir, por un lado, actos de conocer el mundo, de su estudio exploratorio y de su comprensión como resultado del acto de descubrimiento. Por el otro, significa experiencias derivadas del acto de conocer en todas sus dimensiones: lectura, diálogos cotidianos, investigaciones diversas, conocimientos especiales como el arte, la música, la danza, el dibujo, entre otros.

Más que analizar resultados sobre el acto cognitivo, es preciso indicar que todo se expresa a través de habilidades intelectuales (Tomaschewski, 1966), las cuales se orientan hacia el análisis y comprensión de hechos, datos, conceptos, leyes y principios, como una forma de denotar que la actividad de pensar está implicada en la capacidad que tiene un estudiante para descubrir, organizar, discriminar, comparar, registrar, descubrir, persuadir, entre otros.

Por habilidades se entiende “aquellas particularidades psíquicas que le permiten a una persona realizar una actividad con feliz término” (Tomaschewski, 1966, pág. 79). Lo que equivale a decir que, en los procesos pedagógicos, es necesario vincular la actividad del docente con las habilidades intelectuales de los alumnos, las cuales se vuelven indispensables dentro de los procesos de formación posgraduada. Ganelin, (1987) y Danilow (1968) asumieron que el proceso de enseñanza aprendizaje debía contar con una fuerte dosis de cognición, ya que es importante educar el pensamiento para generar en el hombre una actitud consciente con el mundo.

Para ellos una habilidad intelectual conlleva: a) operaciones mentales como el análisis y la síntesis, b) un otorgamiento de materiales de lectura para que el estudiante pueda abstraer, c) los procesos de análisis indican la comprensión del todo como la identificación de sus partes, d) la síntesis es la integración de las partes conformando una totalidad, e) su expresión oral, el desarrollo del lenguaje.

Con lo anterior, es preciso indicar que las habilidades intelectuales son procesos mentales, que se manifiestan a través del lenguaje como una forma de dar a conocer lo aprendido. Ganelin (1987) evidenciaba la unidad entre pensamiento y lenguaje, en el que la palabra constituye un fuerte recurso de transformación del pensamiento, del análisis y la síntesis, lo que significa que la dimensión del trabajo educativo consiste en educar el pensamiento y no solo otorgarle tareas primordiales a la concepción del saber hacer.

Las habilidades cognitivas, como también son conocidas, se refieren, además, a las aptitudes de las personas, relacionadas con el procesamiento de la información, es decir, lo que implican el uso de la memoria, de la atención, de la percepción, de la creatividad y del pensamiento abstracto. El pensamiento es el resultado de una serie compleja de procesos, que van desde la captación de ciertos estímulos, su interpretación y su almacenamiento en la memoria, así como su traducción a un sistema de valores y conceptos del cual más adelante emerge una respuesta.

Las operaciones del pensamiento, revelan la manera como se enfrenta la realidad del mundo, la que resulta de un proceso de entendimiento que se transmite a través del lenguaje. En tal sentido, los docentes tienen la responsabilidad de proporcionar oportunidades para que los estudiantes ejerciten estas operaciones, creando las condiciones para desarrollar su pensamiento. El reto es que estos sean mediadores entre el aprendiz y el medio para aprender a pensar y elaborar juicios propios.

A este respecto, el pedagogo Petrovsky (1980), manifiesta que la tarea del pensar consiste precisamente en una transformación de los datos existentes mediante la cual se logra el fin indicado. Si el fin es práctico, se incluye en el sistema de la actividad también la transformación práctica del objeto. El pensamiento es el reflejo generalizado y mediatizado de la realidad porque refleja las propiedades de ésta mediante conceptos que se abstraen de las cosas concretas, portadoras de esas propiedades.

Así también, el pensamiento, es el reflejo mediatizado de la realidad porque sustituye las acciones prácticas con las propias cosas por acciones ideales con sus imágenes, permite resolver tareas prácticas mediante una actividad ideal (teórica), apoyándose en los conocimientos existentes -fijados en conceptos- sobre las propiedades y relaciones de las cosas. Por lo tanto, el pensar exige, ante todo, la aptitud de determinar y descubrir tales relaciones.

En este sentido, los estudiantes deben de ir incorporándose y adaptándose a las nuevas situaciones a las que se enfrentan y a las diferentes demandas que tienen las diversas tareas académicas, actividades grupales e individuales, aceptando los nuevos retos que estas pueden implicar e ir adecuando todo hasta con lo que está en su entorno, su diario vivir, los diferentes caracteres de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la adecuación que pueda tener el aula en donde se desarrollan las clases.

b) Desarrollo de habilidades prácticas

El desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes hace referencia al desarrollo de todas aquellas capacidades para llevar a cabo, de manera práctica, actividades de diversas índoles relacionadas al quehacer académico estudiantil. Dicho en palabras de Moreno (2010), “las habilidades prácticas son constructos que se asocian a la realización de determinadas acciones que puede ejecutar el sujeto hábil, las cuales se manifiesta en la ejecución del tipo de desempeños a los que dicha habilidad está referida” (pág. 4).

El desarrollo de las habilidades tiene además, como rasgo característico, la posibilidad de transferencia, tomando en cuenta que una habilidad no se desarrolla solo para un momento o acción determinados, sino que se convierte en una cualidad del sujeto, en una forma de respuesta aplicable a múltiples circunstancias que comparten esencialmente la misma naturaleza; de allí que se hable de que las habilidades desarrolladas por una persona configuran una forma peculiar de resolver tareas o resolver problemas en áreas determinadas.

Concerniente al proceso de adquisición de las habilidades, el psicólogo Tomaschewski (1966), señala que este se puede dividir en dos grandes campos. En el primero, el maestro les muestra a los estudiantes la actividad inicialmente como una totalidad, y después, cuando es necesario, en partes separadas. Acá, los aprendices imitan ordenadamente la actividad. En el segundo, los estudiantes adquieren una primera seguridad, con la ejecución de la actividad completa, adquieren sus primeras facultades y habilidades.

Es importante señalar también que los conocimientos y la adquisición de los mismos presentan dos lados en el proceso de enseñanza, el saber y el poder se desarrollan en la misma actividad práctica. Por tal razón, la enseñanza debe ser organizada y desarrollada por el maestro, de tal manera que los estudiantes en el proceso de aprendizaje, adquieran conocimientos y habilidades, destrezas y hábitos. No es posible imaginarse una enseñanza separada o independiente de la formación de habilidades, destrezas y hábitos sin adquirir al mismo tiempo conocimientos concretos como base de las actividades del aprendizaje en clase.

De lo anterior, se deducen algunas habilidades que se pudieran adquirir en el aula para garantizar el éxito en el ámbito académico y laboral con el fin de preparar a los estudiantes para generar soluciones innovadoras a problemas reales.

- a) Construcción del conocimiento: Es imprescindible que el conocimiento sea interdisciplinario para aplicarlo en diferentes contextos.
- b) Colaboración: Implica compartir responsabilidades y tomar decisiones importantes de manera colectiva para desarrollar una tarea grupal.
- c) Habilidades comunicativas: Es la capacidad de brindar una opinión, explicar un concepto o realizar una presentación oral.
- d) Involucramiento de las TICs: Las tecnologías de la información y la comunicación deberían utilizarse activamente por docentes y estudiantes para implicar los horizontes del aprendizaje.

- e) Soluciones innovadoras a problemas reales: Conectar los conceptos y abstracciones con el mundo real es necesario para formar personas capaces de resolver problemas cotidianos.
- f) Autoevaluación: Autoevaluarse es una garantía para fijar los conocimientos en el largo plazo, ya que el estudiante deberá fortalecer sus conexiones neurales para recuperar un conocimiento que almacenó en su memoria.
- g) Cuestionamiento: Fomentar la habilidad de realizarse preguntas clave es medular para la formación integral, ya que la capacidad de cuestionar pertinentemente una realidad dada permite transformarla.

(Moncada, 2015)

La concreción de tales habilidades implica, por un lado, el compromiso de los maestros, quienes tienen la responsabilidad de propiciar las condiciones idóneas de aprendizaje, por medio de las diferentes tareas que el quehacer docente conlleva. Por otro lado, implica el involucramiento activo de los estudiantes, quienes deben mostrar siempre una actitud positiva frente al aprendizaje, cumpliendo con diversas actividades académicas como la asistencia y participación activa en clases, entrega de tareas, etc.

En lo que al desarrollo de habilidades se refiere, se trata de poder socializar todos los conocimientos que se van adquiriendo en nuestro entorno, pero sin dejar de lado el mundo que nos rodea. Se tiene que ir adecuando cada tema o contenido desarrollado a la vida cotidiana ya que, si los recursos no son puestos en práctica, los estudiantes corren el riesgo de no saber si en realidad están alcanzando sus objetivos propuestos al iniciar una maestría.

Así mismo, es indispensable que el estudiante a nivel de maestría ponga todos sus conocimientos a la disposición de su entorno ya que, de esa manera podrá darse cuenta si la organización de esa nueva información lo está llevando a una mejora de sus habilidades y lograr convertirse, con el tiempo, en el profesional que quiere llegar a ser de forma individual y colectiva dentro de la sociedad.

Por lo consiguiente, hablar de desarrollo de habilidades, es estar haciendo un análisis del tipo de métodos que los estudiantes están utilizando de manera individual para poder incorporar la nueva información, adquiriendo así un mayor nivel de responsabilidad para conocer y dominar las diversas estrategias de aprendizaje vistas en el aula. Es decir, que el estudiante tendrá la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas, problemas que requieren la resolución en grupo, capacidad de adaptarse a nuevos cambios (laborales, tecnológicos, etc.) y ser un buen líder, entre otras.

El estudiante debe desarrollar habilidades que proporcionen aprendizajes perdurables y significativos y de mayor aplicabilidad, mediante la estimulación de procesos cognitivos de razonamiento lógico. De la misma manera, debe tener la capacidad de saber si está haciendo las cosas bien o mal, ya que las habilidades son cambiantes, estas pueden variar de acuerdo a la aplicabilidad que se tiene que dar en los diferentes contextos.

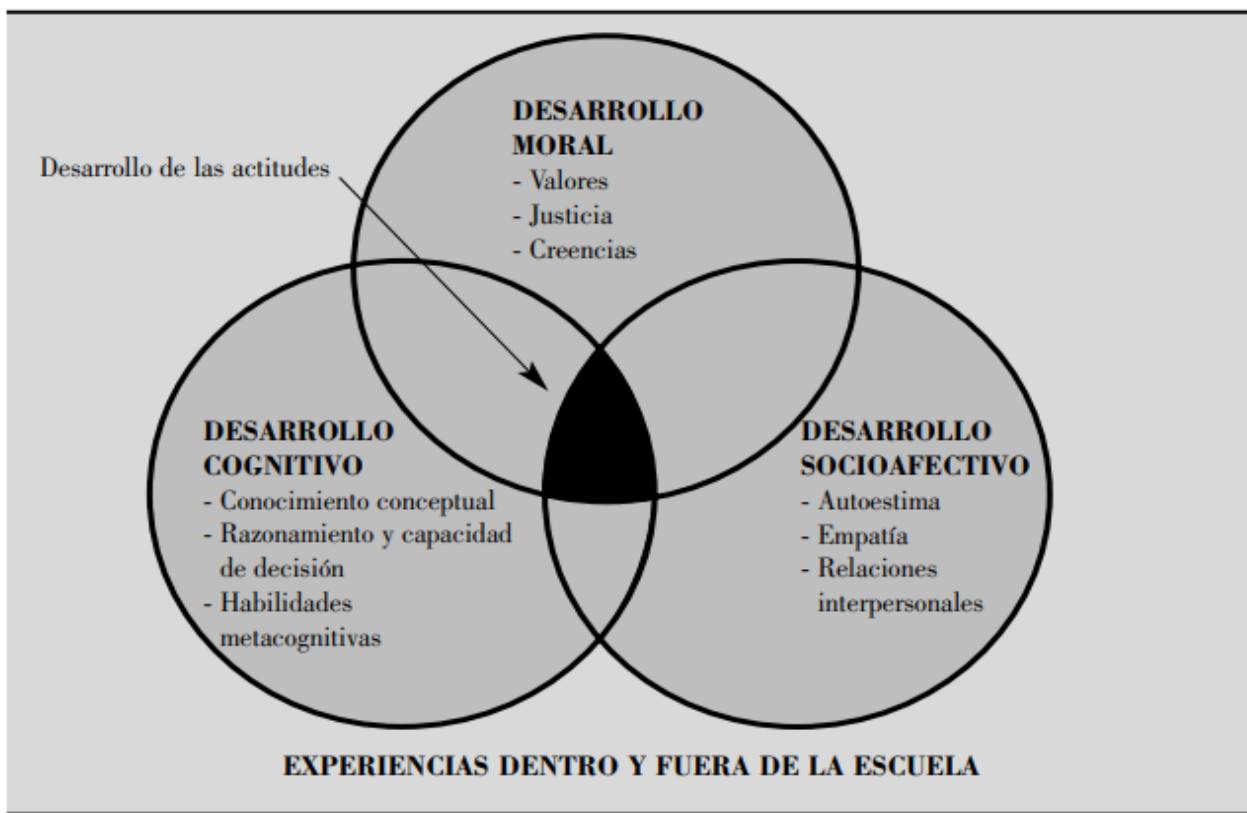
En tal sentido, el desarrollo de las habilidades en los estudiantes implica la consideración de los diversos factores que se ven involucrados en tal desarrollo, ya que este no solo se puede asociar con el quehacer del aula, sino también, con aquello que el estudiante se relaciona fuera de ella. Por lo que, un desarrollo significativo de habilidades, que sean de utilidad para los estudiantes, dependerá de que el docente tome en consideración estos factores como parte de la estimulación que se debe proporcionar.

c) Desarrollo de actitudes

Las actitudes de las personas, desde una perspectiva general, son aquellas que se desarrollan a lo largo de la vida, a través de las diversas experiencias que se van dando en el día a día. Como lo hace notar Correa et al. (2019), “las actitudes son comportamientos que se van adquiriendo por medio del tiempo y la experiencia a partir de factores tanto externos como internos que pueden determinar la adquisición de una actitud positiva o negativa”.

A este respecto, Bolívar (2007), explica el desarrollo de las actitudes partiendo de la mutua interacción de tres factores: cognitivo, socioafectivo y moral. Estas tres dimensiones, representadas por tres círculos superpuestos, proporcionan una visión general de las competencias que pueden promoverse en el desarrollo actitudinal por medio de la experiencia académica, tanto frente a una tendencia romántica como tradicional-coercitiva. A continuación, se presenta el esquema de su representación:

Figura 1: Desarrollo de actitudes



Fuente: Bolívar (2007)

De manera más específica, en el ámbito educativo, la actitud se define como la disposición del estudiante frente a todas aquellas actividades implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Está relacionada con la manera de abordar las diversas actividades que le competen llevar a cabo a los aprendices (asistir a clases, entregar tareas, prepararse para evaluaciones, etc.), la cual está determinada por diversidad de factores, que van desde aspectos biológicos hasta el gusto y valoración por el tema que se está estudiando.

La actitud del estudiante frente al aprendizaje representa la manera en que actúa el estudiante en el salón de clases, es decir, representa la voluntad y el interés de prosperar durante el proceso en el que obtienen nuevos conocimientos. Cabe destacar que el aprendizaje de un concepto o materia dependerá de la actitud del aprendiz frente a ella, por lo que, si se dan actitudes negativas, la relación entre enseñanza-aprendizaje, se dará sin una respuesta satisfactoria por parte de los agentes que participan, los cuales son el docente y el estudiante.

Se comprende, además, por actitud del estudiante frente al aprendizaje, a las conductas que vienen dadas por los estados emocionales que varían de acuerdo a la madurez y las experiencias de cada persona. Por ende, tendremos que un estudiante que enfrenta situaciones incómodas en su vida quizás tenga actitudes poco favorables y esto dificultará su relación con el aprendizaje y con el proceso educativo. Hay que resaltar que los estudiantes también adquieren actitudes desde pequeños, y en ese caso también hay un efecto que puede generar acciones pasivas o activas que influyen tanto en la interacción con otros estudiantes como con su educación (EUROINNOVA, 2004).

Según Díaz (2002), la adquisición de las actitudes se vincula al proceso de adquisición de los patrones cognitivos y conductuales del entorno y fundamentalmente de las personas con que se convive. Desde el enfoque madurativo, el desarrollo de las actitudes se vincula fuertemente al desarrollo afectivo y emocional de los sujetos y, sobre todo, al desarrollo de sus capacidades cognitivas. En ese sentido, la adquisición de actitudes sigue un proceso paralelo al proceso de desarrollo de las capacidades cognitivas. Cada etapa del desarrollo marca nuevas condiciones en el desarrollo actitudinal y, por tanto, provoca modificaciones en la estructura actitudinal previa.

En este sentido, podría decirse que las actitudes ante el acto de estudiar, es decir, ante la implicación y el esfuerzo que ello supone pueden ser las siguientes:

- Una actitud de dedicación: Que se caracteriza por la organización del espacio y esfuerzo para trabajar a pleno rendimiento, siempre de acuerdo a sus actitudes hacia el aprendizaje.

- Una actitud de dejadez: Independiente también de la actitud expresada hacia el aprendizaje, que es caracterizarla por el nulo esfuerzo, la falta de planificación, y el poco tiempo dedicado al estudio, que puede deberse a la falta de confianza en el sistema universitario, a las condiciones externas, a compaginar los estudios con otros trabajos, etc.
- Una actitud de semidejadéz o semidedicación: Que es aquella que selecciona aquellas materias o aquellos contenidos a los que se dedica más tiempo y esfuerzo, ya sea por interés personal, porque cree que son las que merecen la pena por eliminación entre la oferta curricular a la que se enfrenta, etc.

(Méndez, 2007, págs. 286, 287)

El desarrollo de habilidades está enfocado en la manera en que el estudiante toma su papel de darle la importancia que se merece a lo que eligió continuar estudiando, ya que demuestra su verdadero interés para ir progresando en cada contenido visto en las diferentes materias cursadas durante todo el proceso de adquisición de nuevos aprendizajes.

De este modo, es necesario recalcar que es de suma importancia la actitud positiva que tenga el estudiante para tomar decisiones de acuerdo a sus metas fijadas desde el inicio de la maestría hasta su culminación. Y así, no permitir que el entorno influya de manera negativa, es decir, que el estudiante no puede dejarse influenciar por la posible actitud negativa que tengan sus compañeros o el docente en el desarrollo de diversas tareas académicas, ya sean individuales o grupales, para no desviarse de su interés por la adquisición de los nuevos conocimientos.

La actitud de los estudiantes juega un papel relevante en su desempeño académico, ya que esta influye en gran manera en la toma de decisiones y en la fijación de las metas que desean alcanzar para llegar a ser profesionales. Por lo que, si se pretende formar profesionales con competencias que suplan las necesidades que demanda la sociedad, es necesario empezar a darle mayor importancia a lo que se está haciendo o dejando de hacer para mejorar la motivación de los estudiantes, sabiendo que esta es clave en el desarrollo de sus actitudes.

Capítulo III: Sistema de hipótesis

3.1 Hipótesis General

La motivación en el aula se relaciona con el rendimiento académico en los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

3.2 Hipótesis específicas

- H_1 : La estimulación pedagógica en el aula se relaciona con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

- H_2 : El nivel de exigencia de la actividad educativa se relaciona significativamente con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

- H_3 : El nivel de adecuación de la actividad educativa se relaciona significativamente con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

3.3 Hipótesis nulas

- H_{01} : La estimulación pedagógica en el aula no se relaciona con el desarrollo cognitivo de los alumnos de la Maestría en Profesionalización de la Docencia

Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

- H_{02} : El nivel de exigencia de la actividad educativa no se relaciona significativamente con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

- H_{03} : El nivel de adecuación de la actividad educativa no se relaciona con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

3.4 Operacionalización de hipótesis en variables e indicadores

H₁: La estimulación pedagógica en el aula se relaciona con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

Tabla 3. Estimulación pedagógica y desarrollo cognitivo

Variable independiente			Variable dependiente		
Estimulación pedagógica			Desarrollo cognitivo		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Es un proceso interactivo que tiene como objetivo incentivar al estudiante en su aprendizaje para que asuma un rol constructivo interactivo.	Actividad interactiva emitida por el docente expresado a través de la amenidad de las clases y la generación de conocimientos de forma adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación de estrategias de interacción – Manejo de los recursos digitales – Clima de confianza – Lenguaje pedagógico adecuado – Desarrollo comprensible de temáticas – Planteamientos adecuados de problemas – Consejos para la mejora futura – Capacidad para aclarar dudas 	Es el proceso mediante el cual el ser humano va adquiriendo conocimiento a través del aprendizaje y la experiencia.	Son los procesos mentales correspondientes a entidades psicológicas como los saberes o conocimientos: la inteligencia, el pensar, imaginar, etc.	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de análisis – Capacidad de síntesis – Desarrollo del pensamiento crítico – Desarrollo de las habilidades de escritura – Desarrollo de la capacidad de razonamiento – Desarrollo de la imaginación – Capacidad de expresión oral

*H*₂: El nivel de exigencia de la actividad educativa se relaciona significativamente con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

Tabla 4. Exigencia de la actividad y el desarrollo de habilidades

Variable independiente			Variable dependiente		
Nivel de exigencia de la actividad educativa			Desarrollo de habilidades prácticas		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Son todas aquellas operaciones que se realizan dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, encaminadas a reforzar los conocimientos adquiridos en el aula.	Es el grado de exigencia de la actividad, respecto del procesamiento de la información implicada en la misma.	<ul style="list-style-type: none"> – Grado de dificultad de las actividades – Tiempo de realización y entrega de las actividades – Planificación de tareas – Establecimiento de rasgos evaluativos – Nivel de profundidad de las tareas – Orientación para la resolución de tareas – Establecimiento de objetivos claros 	Son todas aquellas habilidades que permiten al estudiante desempeñar diversas actividades de manera práctica.	Son constructos que se asocian a la realización de determinadas acciones que puede ejecutar el sujeto hábil.	<ul style="list-style-type: none"> – Uso adecuado de plataformas virtuales – Capacidad para resolver problemas – Diseña esquemas organizativos – Capacidad para detectar errores ortográficos – Representación creativa de tareas – Capacidad para seguir indicaciones – Realización de tareas, usando herramientas tecnológicas

H₃: El nivel de adecuación de la actividad educativa se relaciona significativamente con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.

Tabla 5. Adecuación de la actividad y desarrollo de actitudes

Variable independiente			Variable dependiente		
Nivel de adecuación de la actividad educativa			Desarrollo de actitudes		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Son instrumentos o herramientas fundamentales de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que se concreta y materializa en enunciados o textos, orales o escritos.	Son trabajos o actividades complementarias de una clase específica, planteadas con el fin de alcanzar determinados objetivos académicos y formativos.	<ul style="list-style-type: none"> – Adecuación de la actividad a las necesidades del alumno – Congruencia entre el grado de dificultad y la ponderación de la actividad – Contextualización de las actividades – Pertinencia de la actividad – Innovación de la actividad – Claridad de las instrucciones – Adecuación de la actividad al nivel cognitivo del alumno 	Son comportamientos que una persona va adquiriendo por medio del tiempo y la experiencia a partir de factores tanto externos como internos.	Es la manifestación voluntaria o involuntaria de las emociones que muestra un individuo en relación a su entorno o mundo de estímulos.	<ul style="list-style-type: none"> – Cumplimiento de tareas – Entrega puntual de la tarea – Participación activa en clase – Preparación para evaluaciones – Trabajo en equipo – Asistencia a clases – Respeto a la opinión de los demás – Relaciones simétricas

Capítulo IV: Metodología de la investigación

4.1 Tipo de investigación

La presente investigación pertenece al enfoque cuantitativo, ya que, además de identificar la presencia de las variables en los sujetos a investigar, se midió el grado de incidencia que una variable tiene sobre la otra. Esto significa que, la interpretación que se le dio a la relación existente entre variables estuvo basada en los datos numéricos que estas adoptaron, una interpretación numérica, que fue representada en porcentajes y que permitió un mejor análisis de las mismas.

El carácter estadístico es propio del paradigma de investigación cuantitativo, ya que, tal como lo manifiestan Sampieri (2014), “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (pág. 4). Adecuándolo a la presente investigación, este método utilizó valores numéricos en las variables de motivación en el aula y el rendimiento académico y como consecuencia se obtuvieron resultados que fueron procesados de forma matemática.

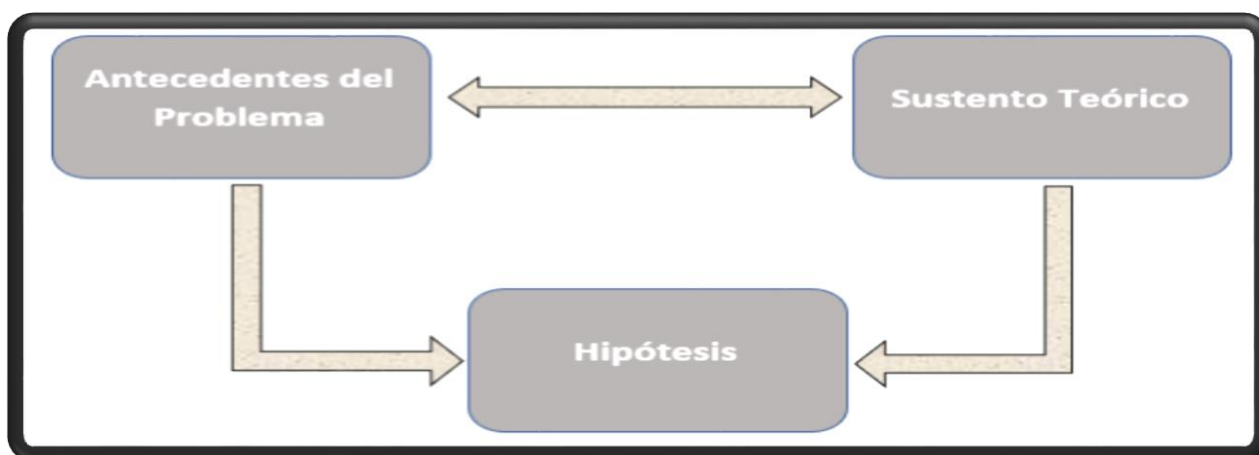
Este estudio fue de carácter cuantitativo también porque se pretendió alcanzar las hipótesis con base a un grado de relación existente entre motivación en el aula y rendimiento académico expresado, por un lado, en estimulación pedagógica y nivel de exigencia y adecuación de las actividades y, por otro lado, expresado en el desarrollo cognitivo, el desarrollo de habilidades prácticas y desarrollo de actitudes. Los resultados de esta investigación permitieron establecer los hallazgos que servirán de base para posteriores investigaciones.

Esta investigación tiene una tendencia cuantitativa y dos referentes básicos derivados de ella: descriptivo-correlacional. Es descriptiva porque después de identificar la presencia de las variables en las unidades de observación, se hizo un análisis de cada una de ellas, basado en el comportamiento que cada una de ellas adoptó. Es correlacional porque lo que se buscó fue medir el grado de relación entre las dos variables principales, es decir, se evaluaron la relación estadística entre ellas sin influencia de ninguna variable extraña.

4.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es utilizado para encontrar respuestas a las preguntas de la investigación. Según Sampieri (2014), el término diseño “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (pág.128).

Figura 2: Diseño de la investigación



La investigación fue diseñada de acuerdo a tres elementos principales, los antecedentes del problema, el sustento teórico y las hipótesis. Los antecedentes del problema se sustentan en la existencia real del fenómeno que se está estudiando: la motivación y su relación con el rendimiento académico. El sustento teórico especifica la teoría como referente del proceso de investigación, evidenciada como estado del arte, antecedentes históricos del problema y su base teórica, los cuales sirvieron como base sustancial para el establecimiento de hipótesis.

Lo anterior significa que los antecedentes del problema de investigación están respaldados por consistentes y confiables teorías (marco teórico) presentadas por diversos autores. Estas constituyen una parte esencial en el diseño de la investigación, ya que es acá donde se encuentra sustentado todo el trabajo de investigación, es decir, toda la información que constituye cada uno de sus apartados. El sustento teórico es importante también porque es a partir de la revisión de teorías previas que se destaca la originalidad del tema de investigación.

De la relación entre los antecedentes del problema y el sustento teórico se generan las hipótesis del estudio, las cuales en este caso se dividen en hipótesis general y específicas. De acuerdo a Bravo (1994), “las hipótesis son enunciados especiales caracterizados, desde el punto de vista epistemológico, por ser ideas supuestas no verificadas pero probables y, en cuanto a su contenido ontológico, por referirse a variables o relaciones entre variables” (pág. 69).

El establecimiento de hipótesis en el estudio es de mucha importancia para su desarrollo ya que estas sirven para orientar la investigación, dándole una dirección definitiva a la búsqueda de la solución de un problema. En el caso de esta investigación, las hipótesis fueron de mucha utilidad, ya que estas son susceptibles de demostración, en cuanto a su falsedad o veracidad. Esto significa que, al finalizar el estudio, se determinó si las hipótesis planteadas fueron aceptadas o rechazadas.

4.3 Sujetos de investigación

La población que se tomó en cuenta estaba conformada por docentes y estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, de la Universidad de El Salvador (sedes de Santa Ana y Ahuachapán), específicamente, los estudiantes del tercer año y egresados en el año 2021 de ambas sedes. Para el caso de los docentes no se utilizó ningún análisis muestral dado que su población era muy reducida. De estos, se tomaron en cuenta a aquellos que se encontraban sirviendo las asignaturas correspondientes al semestre I, del tercer año de dicha maestría, así como aquellos que lo habían hecho en años anteriores.

En el caso de los estudiantes, se tomaron en cuenta a aquellos que se encontraban cursando el tercer año de la maestría, así como a los que egresaron en el año 2021. Los estudiantes estaban divididos de la siguiente manera: 16 maestrandos en la sede de Ahuachapán y 29 en la de Santa Ana, haciendo un total de 45 estudiantes. Mientras que, los estudiantes egresados se encontraban divididos de la siguiente manera: 40 egresados en la sede de Ahuachapán y 21 egresados en Santa Ana, haciendo un total de 61 egresados en las dos sedes. Para comprender mejor la distribución de los sujetos, a continuación, se muestra la siguiente tabla.

Tabla 6. Distribución de los sujetos de investigación

Sede	Tercer año	Egresados	Total
Ahuachapán	16	40	56
Santa Ana	29	21	50
Total	45	61	106

Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula siguiente, entendiendo que el tipo de muestreo es el aleatorio simple, tomando como base la distribución muestral. La fórmula es:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra

N =Tamaño de la población

Z = Nivel de confianza

E = Margen de error

p = Probabilidad de que ocurra el evento

q = Probabilidad de que no ocurra el evento

La distribución muestral es:

Tabla 7. Distribución muestral

Sede	Estudiantes	Porcentajes	Distribución muestral	Porcentaje
Ahuachapán	56	53.7	28	54
Santa Ana	50	46.3	22	46
Total	106	100	50	100

En cuanto a los criterios de inclusión, los sujetos de investigación fueron seleccionados tomando en cuenta algunas características particulares que eran del interés de los investigadores. Entre estos criterios se encuentran los siguientes:

- Que los estudiantes estuvieran psíquicamente sanos.
- Que los estudiantes pertenecieran al tercer año de la maestría.
- Que los estudiantes y docentes estuvieran dispuestos a colaborar con la investigación.
- Que los estudiantes y docentes dispusieran del tiempo necesario para ayudar.
- Que los docentes hubieran impartido o estuvieran impartiendo clases en la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se emplearon dos instrumentos que fueron seleccionados de acuerdo al método de investigación empleado: Un cuestionario dirigido a los maestros y uno dirigido a los estudiantes. Según Rojas (2011), se entiende por técnicas de investigación a los procedimientos que se aplican con el propósito de recoger información o datos. Por otra parte, los instrumentos de investigación son los materiales previamente planificados y elaborados, con el fin de facilitar al investigador la recopilación de información necesaria para la investigación.

4.4.1 Cuestionario para maestros: sondeo de motivación en el aula

El cuestionario que se aplicó a los docentes consistió en administrar una serie de preguntas cerradas (dicotómicas) relacionadas con la estimulación pedagógica y el nivel de exigencia y de adecuación de las actividades académicas, elementos que representan aspectos principales del interés de los investigadores. Según lo manifiesta Meneses (2016), el cuestionario “consiste en un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los aspectos que interesan en una investigación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo electrónico” (pág. 2).

Este cuestionario estaba estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado, en donde se identificaba el nombre y el logo de la institución en que se llevó a cabo la investigación.
- Las indicaciones generales, que orientaron al encuestado sobre la manera en que debía responder.
- El objetivo del instrumento, que planteaba lo que se pretendía lograr por medio de su administración
- Datos generales sobre el cuestionario, en donde se encontraban los espacios correspondientes al lugar, la fecha y la hora en que este fue administrado.
- Las preguntas presentadas, que se encontraban divididas en tres partes, las cuales a su vez se componían de siete interrogantes cada una.

El propósito de dicho cuestionario fue recolectar información sobre la motivación en el aula. Para ello, se presentaron una serie de preguntas enfocadas a tres aspectos principales: La estimulación pedagógica, el nivel de exigencia y el nivel de adecuación de las actividades académicas. En la primera parte, las preguntas estaban encaminadas al quehacer docente en el aula y su incidencia en la motivación de los estudiantes. Mientras que, en la segunda y tercera parte, las preguntas estaban relacionadas con la elaboración y asignación de las tareas académicas, abarcando aspectos como el grado de dificultad, el tiempo y el medio empleado para su realización, entre otros.

4.4.2 Cuestionario para estudiantes: sondeo de rendimiento académico

El cuestionario que se aplicó a los estudiantes también consistió en administrar una serie de interrogantes del tipo dicotómicas a los maestrandos del tercer año de la Maestría en Educación Superior y a los estudiantes egresados en el año 2021. Cabe mencionar que las preguntas presentadas estaban enfocadas en diferentes aspectos asociados al rendimiento académico. Entre estos se encuentran el desarrollo cognitivo, el desarrollo de habilidades prácticas y el desarrollo de actitudes de los estudiantes.

Este cuestionario, estaba estructurado de la siguiente manera:

- Un encabezado, en donde se identificaba el nombre y el logo de la institución en que se llevó a cabo la investigación.
- Las indicaciones generales, que orientaban a los encuestados sobre el tipo de preguntas y la manera de responder.
- El objetivo del instrumento, que planteaba lo que se pretendía lograr por medio de su administración.
- Datos generales sobre el cuestionario, en donde se encontraban los espacios correspondientes al lugar, la fecha y la hora en que este fue administrado.
- Las preguntas presentadas, que se encuentran divididas en tres partes, las cuales a su vez se componían de siete interrogantes cada una.

El propósito de dicho cuestionario era recabar información sobre el rendimiento académico de los maestrandos del tercer año de la maestría y de los estudiantes egresados de esta. Para llevar a cabo su aplicación, en el caso de los maestrandos, se contactó a los docentes del tercer año de la maestría con el fin de solicitar el permiso correspondiente para abordar a los estudiantes y definir el medio y la fecha de administración del mismo. En el caso de los estudiantes egresados, se contactó al coordinador de la maestría para solicitar los contactos de estos y de igual manera establecer el día y la manera en que se administraría el cuestionario.

4.5 Análisis y procesamiento de la información

El análisis y procesamiento de la información son muy importantes en el proceso de investigación, ya que es acá donde los datos obtenidos son organizados a fin de presentar y entender de mejor manera la información. Bernal (2010), señala que esta es la parte del proceso investigativo que consiste en realizar el procesamiento de los datos previamente obtenidos de la población escogida durante el trabajo de campo. Y que su finalidad es efectuar el análisis de acuerdo a los objetivos, hipótesis o preguntas de la investigación.

A continuación, se enlistan algunas consideraciones sobre este apartado:

- Estadístico para la verificación de hipótesis: El estadístico que se utilizó para la prueba de las hipótesis es el chi cuadrado, el cual fue aplicado solamente a los estudiantes y no a los maestros.

$$x^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

Donde:

X²= Chi-cuadrado

f_o= frecuencia observada

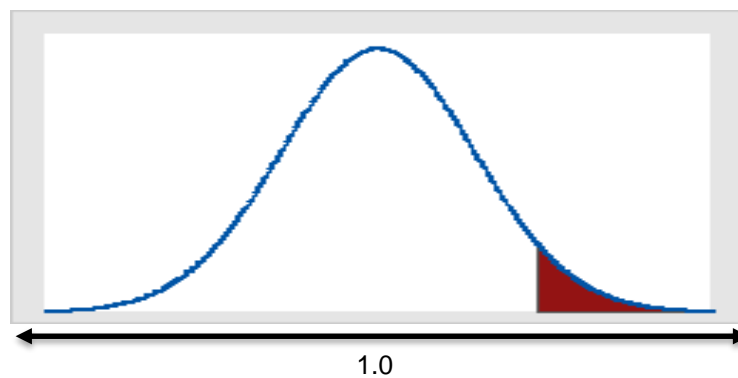
f_e= frecuencia esperada

Es importante tomar en cuenta que el chi-cuadrado es una prueba no paramétrica, generalmente ubicada dentro de la relación de hipótesis en términos cuantitativos y no en el nivel de rasgos alcanzados por cada sujeto al que se le administra la prueba.

Establecimiento del nivel de significación: En correspondencia con el chi-cuadrado “α” de la tabla, se determinó que el nivel de significación es de 0.95, que indica la confianza asumida por los investigadores en la recogida de información y en el análisis de datos.

De acuerdo a lo evidenciado del tema en cuestión, se plantea lo siguiente:

Figura 3: Margen de error y nivel de confianza



El nivel de significación (0.95) queda expresado en la relación de variables, según datos del chi-cuadrado, de acuerdo a la siguiente fórmula:

$$0.95 (0.0398) = (c-1) (f-1)$$

$$0.95 (0.0398) = 1 \times 1$$

$$0.95 (0.0398) = 1$$

- Los datos que se recabaron se organizaron de acuerdo a la lógica del chi-cuadrado, tomando como base las hipótesis específicas en la correlación de variables. En ese sentido, se utilizó la siguiente tabla:

Tabla 8. Chi-cuadrado

V.I \ V.D	Rendimiento académico óptimo	Rendimiento académico no óptimo	Total
Motivación adecuada en el aula			
Motivación inadecuada en el aula			
Total			

- Siguiendo la lógica de chi-cuadrado de Pearson, se contrasta la variable motivación adecuada en el aula y rendimiento académico óptimo, lo cual permitió emitir un juicio de valor sobre la verificación de las hipótesis nulas. Para ello, se aplicó la siguiente fórmula para identificar si una variable tiene presencia o ausencia.

$$C = \frac{\text{No. puntos obtenidos}}{\text{No. Total de puntos}} 100$$

Al aplicar la fórmula a las respuestas de los ítems, la relación queda así:

0% – 69% Ausencia de variable	
-------------------------------	--

Si los resultados oscilan entre 0%-69%, la variable se comporta como ausente.

	70% - 100% Presencia de variables
--	-----------------------------------

Si los resultados oscilan entre 70%-100%, la variable se comporta como presente.

- A partir de estas consideraciones, se llegó al establecimiento de la regla de decisión: Se establece a través de dos campos:
 - a) Si chi cuadrado calculado es mayor que chi cuadrado “ α ” de la tabla, entonces la hipótesis nula se rechaza.
 - b) Si chi cuadrado calculado es menor que chi cuadrado de la tabla, entonces la hipótesis nula se acepta.

- Administración de instrumentos de recogida de información: Los instrumentos (ambos cuestionarios) fueron administrados por medio de formularios de Google Forms.

- Análisis e interpretación: Los datos fueron analizados e interpretados, tomando como base la regla de decisión y la lógica de los formularios utilizados. Se verificaron hipótesis y luego se arribó a determinadas conclusiones.

Capítulo V: Resultados de la investigación

Los datos que a continuación se presentan revelan la realidad de la relación entre motivación en el aula y rendimiento académico, por lo que, los datos están organizados por cada una de las variables en que se dividen las hipótesis, siguiendo la naturaleza de ellas y su secuenciación con los indicadores evidenciados en el capítulo III. En ese sentido, este capítulo se divide en cuatro partes: las primeras tres que se basan en las hipótesis y su correspondiente análisis estadístico y la cuarta parte que hace alusión a los hallazgos de la investigación, el cual se interpreta en correspondencia con la base teórica como sustento científico de este proceso.

5.1 Verificación de hipótesis

La información que se presenta a continuación está organizada por cada una de las hipótesis, iniciando por la presentación de resultados de la variable independiente y luego con la variable dependiente, de modo que permita realizar la respectiva verificación con la normativa establecida y con la regla de decisión denotada en el capítulo IV. A continuación, se presentan dichos resultados.

5.1.1 Hipótesis uno: La estimulación pedagógica en el aula y su relación con el desarrollo cognitivo

Se analizaron las dos variables por separado (dependiente e independiente), a fin de identificar la presencia o ausencia de cada una, contrastando los datos recogidos con la fórmula de porcentualidad. De acuerdo a ello, se siguió con la descripción cuantitativa ítem por ítem, para luego realizar el análisis general.

a) Estimulación pedagógica

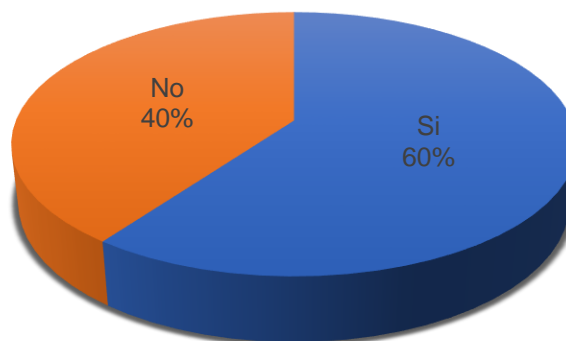
Se entiende por estimulación pedagógica a aquel proceso orientado por el docente para incentivar el aprendizaje de manera permanente a través de la aplicación de estrategias de interacción, el manejo de recursos digitales, lenguaje pedagógico adecuado y la comprensibilidad de la enseñanza, entre otros, como referentes fundamentales para un proceso académico, basado en actividades de motivación.

Los datos que a continuación se presentan, van indicando las respuestas brindadas por los docentes encuestados en virtud de la estimulación pedagógica, como una variable fundamental de la motivación en el aula. Cabe mencionar que, para recolectar la información, el instrumento (cuestionario) fue administrado de manera virtual —por medio de un formulario de Google— es decir, ninguno de los docentes fue encuestado de manera presencial.

1. ¿Aplica estrategias de interacción en el aula en el desarrollo de sus clases?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 4: Estrategias de interacción en el aula

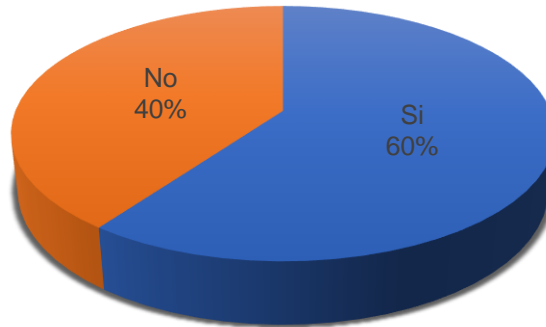


De acuerdo a lo que se observa en la figura 4, de los 5 (100%) docentes a los que se les preguntó sobre la aplicación de estrategias de interacción en el aula, sólo 2 (40%) respondieron que no las aplican, mientras que los otros 3 (60%) contestaron que si aplican este tipo de estrategias.

2. ¿Posee usted conocimientos sólidos sobre los recursos digitales empleados para servir una asignatura?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 5: Uso de recursos digitales

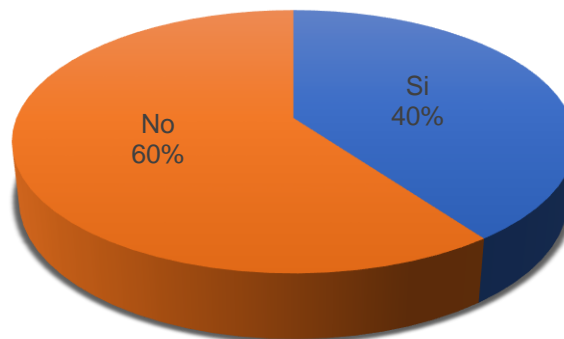


Con respecto a la pregunta sobre el uso de recursos digitales en el desarrollo de las asignaturas, solo 2 (40%) de los docentes respondieron que no poseían conocimientos tecnológicos sólidos relacionados a las plataformas empleadas en la maestría, mientras que los otros 3 (60%) contestaron que sí.

3. ¿Cree usted que en sus clases siempre genera un clima de confianza en el aula?

No	Si	Total
3 (60)	2 (40)	5 (100)

Figura 6: Clima de confianza

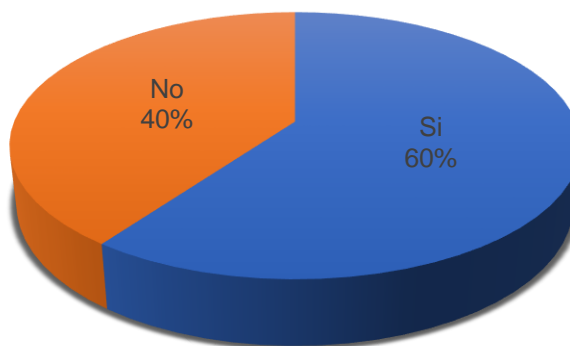


Según se observa en la figura 6, sólo 2 (40%) de los 5 (100%) docentes interrogados respondieron que, si consideraban que siempre generan un clima de confianza en el salón de clases, mientras que los otros 3 (60%) contestaron que no siempre es así.

4. ¿Utiliza siempre un lenguaje pedagógico adecuado en sus clases?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 7: Lenguaje pedagógico adecuado

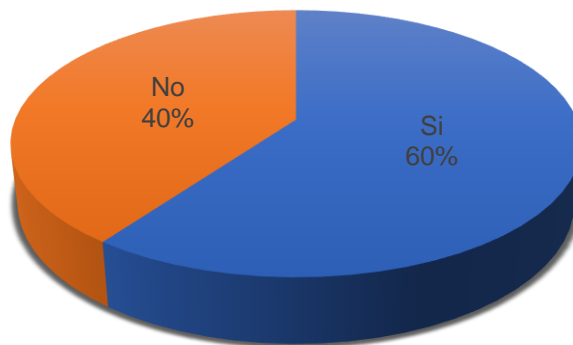


Por lo que se puede observar en la figura 7, solo 2 (40%) de los 5 (100%) maestros interrogados respondieron que no siempre hacen uso de lenguaje pedagógico adecuado en el salón de clases, mientras que los otros 3 (60%) contestaron que si usan este tipo de lenguaje.

5. ¿Considera que los estudiantes siempre comprenden lo que usted explica?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

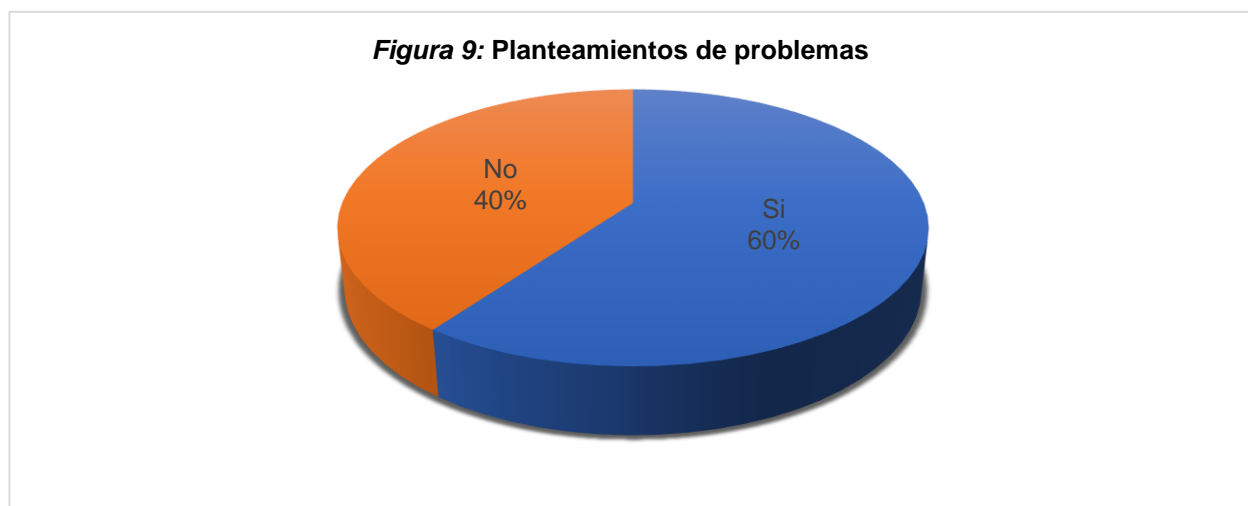
Figura 8: Comprensión de la temática



En relación a la pregunta sobre la comprensión del tema por parte de los estudiantes, 3 (60%) de los docentes interrogados contestaron que, si consideraban que los estudiantes comprenden los temas explicados, los otros 2 maestros respondieron que consideran que no siempre es así.

6. ¿Considera que los planteamientos para la resolución de problemas en el aula son siempre adecuados?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

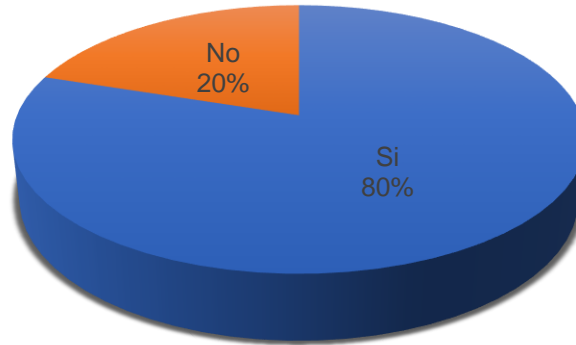


Como se puede observar en la figura 9, de los 5 (100%) maestros encuestados, 2 (40%) respondieron que, sí hacen planteamientos adecuados en sus clases, mientras que los otros 3 (60%) contestaron que no siempre es así.

7. Cuándo un estudiante no obtiene una calificación favorable, ¿siempre le aconseja para que mejore en sus trabajos futuros?

No	Si	Total
1 (20)	4 (80)	5 (100)

Figura 10: Consejos para la mejora futura

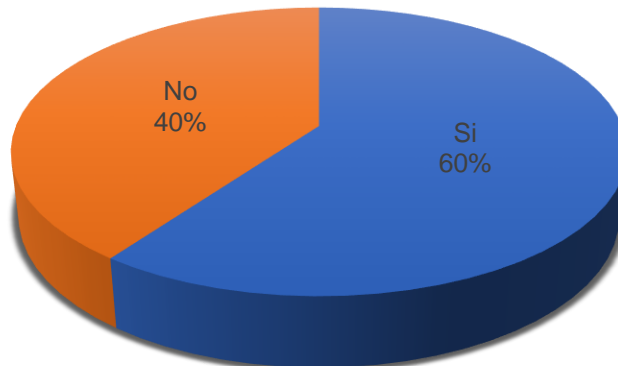


Concerniente a la pregunta sobre consejos para la mejora futura, como se puede ver en la figura 10, 4 (80%) de los 5 (100%) maestros interrogados (la mayoría), respondieron que sí dan consejos a los estudiantes para que mejoren en trabajos futuros, y sólo 1 (20%) de ellos contestó que no.

8. ¿Siempre aclara dudas a los estudiantes cuando algo no se ha comprendido o no está claro?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 11: Capacidad para aclarar dudas



Según se observa en la figura 11, únicamente 2 (40%) del total de maestros interrogados contestaron que siempre aclaran dudas a los estudiantes cuando es requerido, los otros 3 (60%) respondieron que no siempre lo hacen.

De acuerdo a lo referido en estas preguntas, a continuación, se presenta la tabla resumen de los datos evidenciados, brindados por los docentes:

Tabla 9. Estimulación pedagógica en el aula

Preguntas	Si	No	Total
1. ¿Aplica estrategias de interacción en el aula en el desarrollo de sus clases?	3	2	5
2. ¿Posee usted conocimientos sobre los recursos digitales para servir una asignatura?	3	2	5
3. ¿Considera usted que en sus clases genera un clima de confianza en el aula?	3	2	5
4. Está de acuerdo con el siguiente planteamiento acerca de su actividad en el aula: ¿Utiliza siempre un lenguaje pedagógico adecuado en la clase?	3	2	5
5. Cuando desarrolla un tema, ¿considera que los estudiantes siempre comprenden lo que usted explica?	3	2	5
6. ¿Considera adecuados los planteamientos que utiliza en el aula para la resolución de problemas?	3	2	5
7. ¿Cuándo un estudiante no obtiene una calificación favorable, siempre le aconseja para que mejore en sus trabajos futuros?	3	2	5
8. ¿Siempre aclara dudas a los estudiantes cuando algo no se ha comprendido o no está claro?	3	2	5
Total	24 (60%)	16 (40%)	40 (100%)

$$C = \frac{\text{No.puntos obtenidos}}{\text{No.Total de puntos}} 100$$

$$C = \frac{24}{40} 100$$

$$C = 60$$

De acuerdo a los datos obtenidos por medio de la normativa establecida, se obtuvo un porcentaje del 60%, lo que significa que tres de cada cinco docentes desarrollan la variable de la estimulación pedagógica. Por lo que esta variable no cumple con lo establecido para determinarla como presente, ya que, en el proceso didáctico se presentan dificultades para que dicha estimulación se desarrolle de manera integral. Tales dificultades van desde el discurso pedagógico, pasando por la capacidad para establecer ejemplos, hasta la correcta orientación de principios de procedimientos para que los estudiantes realicen una actividad.

b) Desarrollo cognitivo

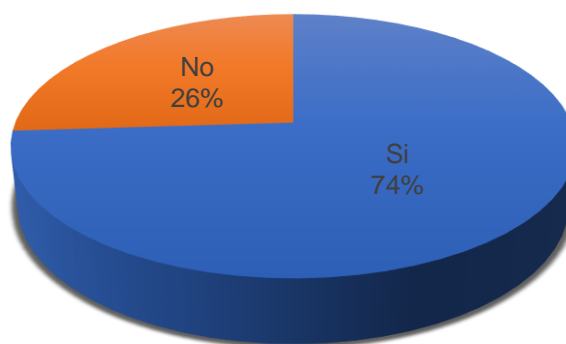
Se entiende por desarrollo cognitivo al proceso mediante el cual los estudiantes van adquiriendo conocimientos a través del aprendizaje y la experiencia, es decir, los procesos a través de los cuales adquieren habilidades que les permiten interpretar la realidad e interactuar con ella de una forma eficiente. En simples palabras, el desarrollo cognitivo o cognoscitivo es la evolución de las capacidades intelectuales, de las cuales la inteligencia es una de las más importantes.

Los datos que a continuación se presentan van señalando cada una de las respuestas brindadas por los estudiantes en virtud del desarrollo cognoscitivo, como una variable fundamental en el rendimiento académico estudiantil.

1. ¿Considera usted que los docentes le ayudaron a desarrollar su capacidad de análisis?

No	Si	Total
13 (26)	37 (74)	50 (100)

Figura 12: Desarrollo de la capacidad de análisis

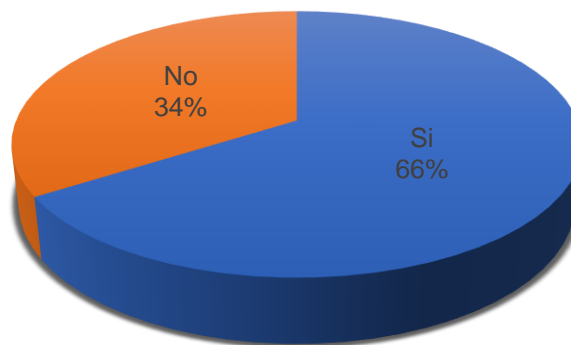


Según se observa en la figura 12, de los 50 estudiantes (100%) a los que se les preguntó sobre el desarrollo de su capacidad de análisis en el transcurso de la maestría, 37 (74%) de ellos respondieron que, con la ayuda de los docentes, si lograron desarrollarla, mientras que los otros 13 (26%) manifestaron no haber desarrollado dicha competencia.

2. ¿Considera usted que las técnicas de lectura y discusión empleadas le permitieron desarrollar su capacidad de síntesis?

No	Si	Total
17 (34)	33 (66)	50 (100)

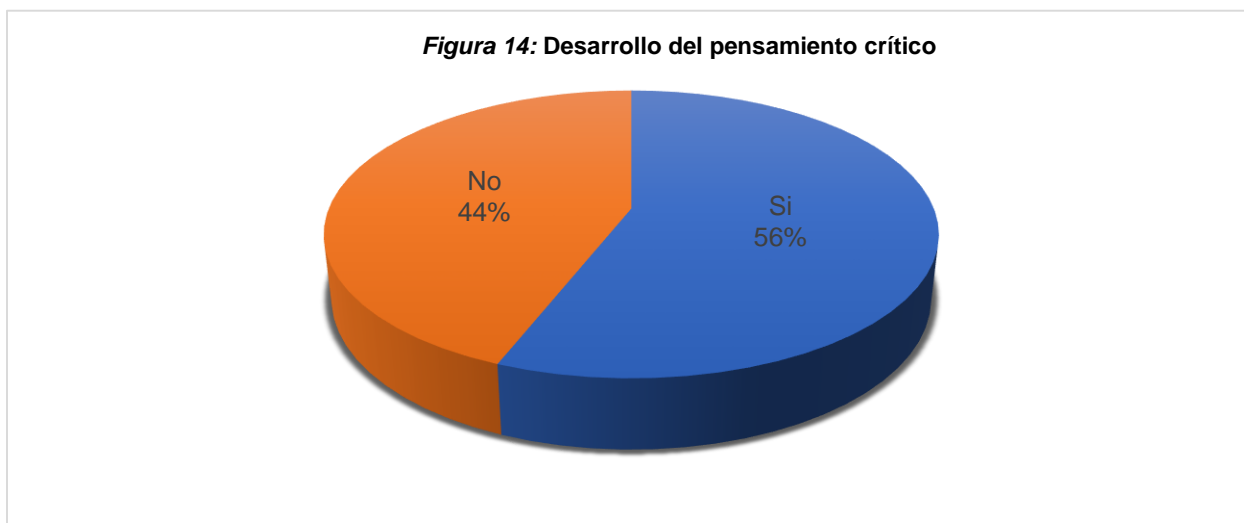
Figura 13: Desarrollo de la capacidad de síntesis



Según se puede observar en la gráfica de la figura 13, de los 50 alumnos (100%) a quienes se les consultó sobre el desarrollo de su capacidad de síntesis, 33 (66%) de ellos respondieron que sí habían desarrollado su capacidad para sintetizar textos académicos, mientras que los otros 17 (34%), respondieron que no fue así.

3. ¿Considera usted que los contenidos abordados y la forma en que se desarrollaron le permitieron el desarrollo del pensamiento crítico?

No	Si	Total
22 (44)	28 (56)	50 (100)

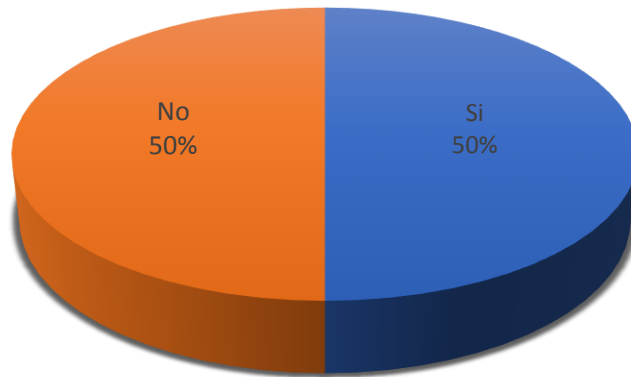


De acuerdo a lo que se observa en la figura 14, del total de estudiantes (50) a los que se les preguntó si consideraban que habían desarrollado el pensamiento crítico al cursar la maestría, 28 (56%) respondieron que sí, mientras que los 22 restantes (44%) respondieron que no lo habían desarrollado.

4. ¿Desarrolló sus habilidades de escritura en el transcurso de la maestría?

No	Si	Total
25 (50)	25 (50)	50 (100)

Figura 15: Desarrollo de habilidades de escritura

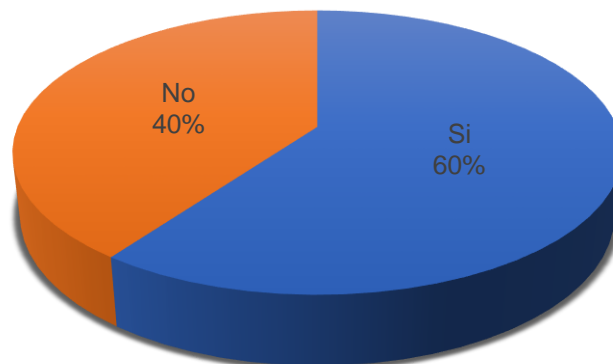


Conforme a lo que se observa en la gráfica 15, de los 50 (100%) estudiantes a los que se les preguntó si consideraban que habían desarrollado su capacidad de escritura durante la maestría, la mitad de ellos (25) contestó que sí, mientras que la otra mitad (25) respondió que no.

5. ¿Considera usted que los problemas planteados por los docentes le permitieron desarrollar su capacidad de razonamiento?

No	Si	Total
20 (40)	30 (60)	50 (100)

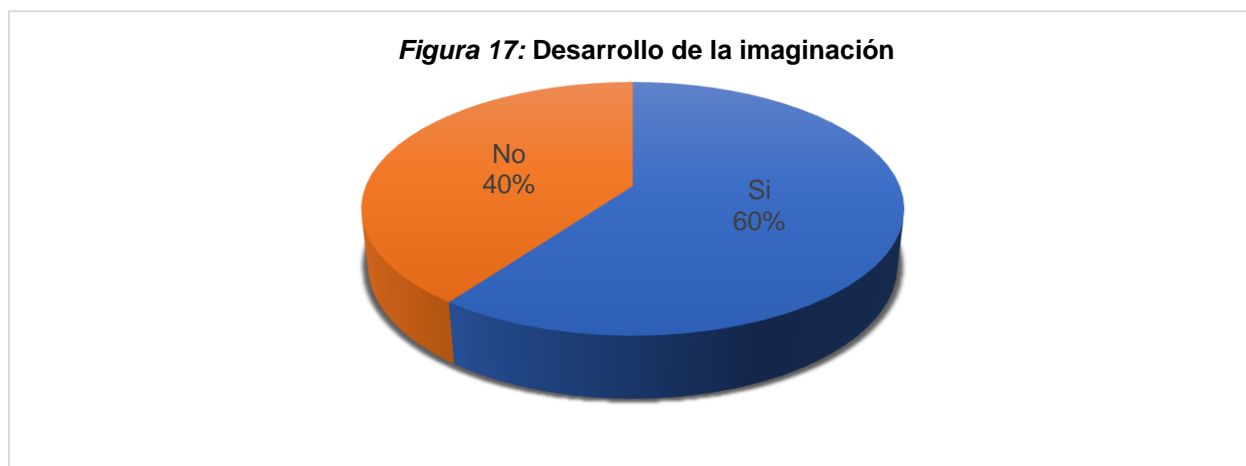
Figura 16: Desarrollo de la capacidad de razonamiento



Como se puede observar en la figura 16, de los 50 (100%) estudiantes a los que se les preguntó sobre el desarrollo de su capacidad de razonamiento, 20 (40%) de ellos respondieron que no y los otros 30 (60%) contestaron que sí habían desarrollado esta capacidad.

6. ¿Le ayudó a desarrollar la imaginación la forma en que los docentes abordaron los contenidos?

No	Si	Total
20 (40)	30 (60)	50 (100)

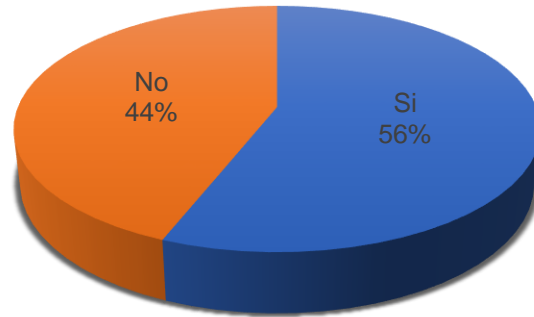


Según se observa en la figura 17, de los 50 (100%) estudiantes a los que se les preguntó sobre el desarrollo de la imaginación en el transcurso de la maestría, 20 (40%) de ellos respondieron que no la habían desarrollado, mientras que los 30 restantes (60%) contestaron que sí.

7. ¿Considera usted que los docentes le ayudaron a desarrollar su capacidad para expresarse oralmente?

No	Si	Total
22 (44)	28 (56)	50 (100)

Figura 18: Desarrollo de la capacidad de expresarse



Según se puede ver en la figura 18, de los 50 (100%) estudiantes a los que se les preguntó sobre el desarrollo de la capacidad para expresarse oralmente, 22 (44%) de ellos respondieron no haber desarrollado tal habilidad, mientras que los otros 28 (56%) contestaron que sí.

De acuerdo a lo referido en cada una de estas preguntas, a continuación, se presenta la tabla resumen de los datos recolectados:

Tabla 10. Desarrollo cognitivo

Preguntas	Si	No	Total
1. ¿Le ayudaron los docentes a desarrollar su capacidad de análisis?	37	13	50
2. ¿Le permitieron las técnicas de lectura y discusión a desarrollar su capacidad de síntesis?	33	17	50
3. ¿Los contenidos abordados le permitieron el desarrollo del pensamiento crítico?	28	22	50
4. ¿Desarrolló sus habilidades de escritura en la maestría?	25	25	50
5. ¿Los problemas planteados en clase le permitieron desarrollar su capacidad de razonamiento?	30	20	50
6. ¿Le ayudaron los contenidos a desarrollar la imaginación?	30	20	50
7. ¿Desarrolló su capacidad para expresarse oralmente?	28	22	50
Total	211 (60%)	139 (40%)	350 (100%)

$$C = \frac{\text{No.puntos obtenidos}}{\text{No.Total de puntos}} 100$$

$$C = \frac{211}{350} 100$$

$$C = 60$$

Los datos recabados constituyen el 60% como respuesta afirmativa para ser correlacionada con la variable independiente que es la estimulación pedagógica. Para visualizar mejor estos datos, a continuación, se presenta la tabla del chi cuadrado:

Tabla 11. Chi-cuadrado de hipótesis 1

V.I \ V.D	Desarrollo cognitivo óptimo	Desarrollo cognitivo no óptimo	Total
Estimulación pedagógica adecuada en el aula	18 (17)	12 (13)	30
Estimulación pedagógica inadecuada en el aula	10 (11)	10 (9)	20
Total	28	22	50

Para determinar el nivel de desarrollo de las frecuencias esperadas, los datos se procesaron de la siguiente manera:

$x1 = \frac{30}{50} 28$ $x1 = 17$	$x2 = \frac{30}{50} 22$ $x2 = 13$
$y1 = \frac{20}{50} 28$ $y1 = 11$	$y2 = \frac{20}{50} 22$ $y2 = 9$

Aplicando la fórmula se tiene:

$$x^x = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$x^x = \frac{(18 - 17)^2}{17} + \frac{(12 - 13)^2}{13} + \frac{(10 - 11)^2}{11} + \frac{(10 - 9)^2}{9}$$

$$x^x = \frac{(1)^2}{17} + \frac{(-1)^2}{13} + \frac{(-1)^2}{11} + \frac{(1)^2}{9}$$

$$x^x = \frac{1}{17} + \frac{1}{13} + \frac{1}{11} + \frac{1}{9}$$

$$x^x = 0.05 + 0.07 + 0.09 + 0.11$$

$$x^x = 0.32$$

De acuerdo a los datos recabados, chi-cuadrado calculado es de $x^x = 0.32$ menor que chi-cuadrado alfa de la tabla que corresponde a 3.848 con un nivel de significación de 0.95. Por lo que, se rechaza la hipótesis específica (alterna) y se acepta la hipótesis nula que indica que la estimulación pedagógica en el aula no se relaciona significativamente con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, año 2022.

Para una mayor claridad, a continuación, se presenta las siguientes figuras, en las que se pueda establecer una comparación entre los datos recabados:

Figura 19: Estimulación pedagógica adecuada

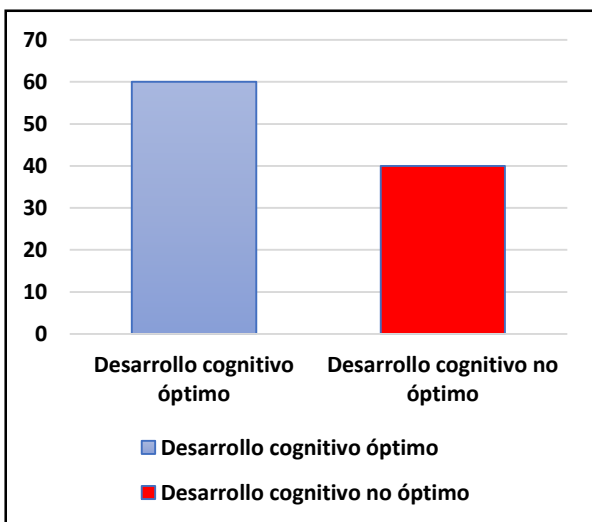
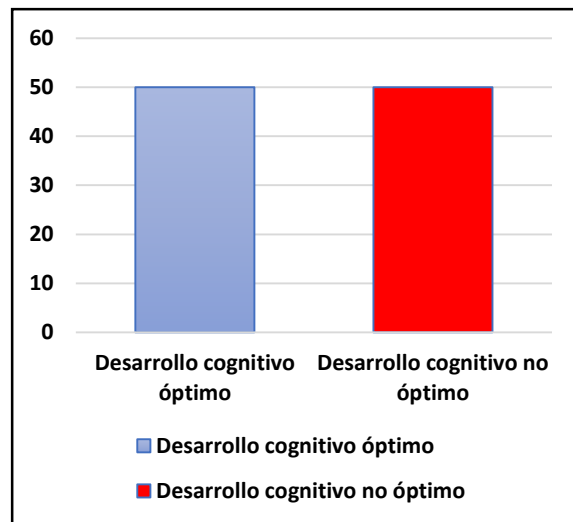


Figura 20: Estimulación pedagógica inadecuada



Los datos de las figuras 19 y 20 establecen una comparación entre la estimulación pedagógica adecuada e inadecuada en el aula en relación con el desarrollo cognitivo. La figura 19 demuestra que cuando los docentes estimulan pedagógicamente el proceso didáctico, el 60% de los estudiantes tienen un desarrollo cognitivo óptimo. Lo que presupone su capacidad de discernir y desarrollar su pensamiento lógico, así como establecer la esencia de ideas cuando exponen o cuando realizan determinadas lecturas académicas.

La figura 20, por su parte, indica que cuando los docentes no estimulan adecuadamente el proceso didáctico, sólo el 50% de los estudiantes, es decir, 10 de 20, se desarrollan cognitivamente. Esto obedece, por un lado, a que muchos estudiantes ya tienen experiencia sobre actividades universitarias como elaborar ensayos, esquemas, proyectos, entre otros, y por el otro, la dedicación y disciplina que muchos poseen sobre las implicaciones de un proceso postgraduado.

5.1.2 Hipótesis dos: El nivel de exigencia de la actividad educativa y su relación con el desarrollo de habilidades prácticas

Se analizaron las dos variables de manera individual, a fin de identificar la presencia o ausencia de cada una de estas, contrastando los datos recolectados con la fórmula de porcentualidad. De acuerdo a ello, se siguió con la descripción cuantitativa interrogante por interrogante, para luego realizar el análisis general.

a) Nivel de exigencia de la actividad educativa

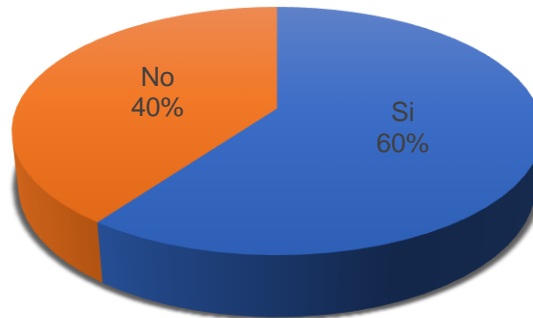
Se entiende por nivel de exigencia de una actividad educativa al grado de exigencia de la actividad, respecto del procesamiento de la información implicada en la misma. Para su efectiva realización y entrega, es importante considerar algunos elementos que son esenciales, entre estos se pueden mencionar un nivel de dificultad adecuado, establecimiento de rasgos evaluativos, orientaciones claras, entre otros.

Los datos que a continuación se presentan, van reflejando las respuestas de los docentes en virtud del nivel de exigencia de la actividad educativa, como una variable fundamental en el desarrollo de habilidades prácticas.

1. ¿Cree que el grado de dificultad de las tareas que asigna es siempre el adecuado?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 21: Grado de dificultad de las tareas

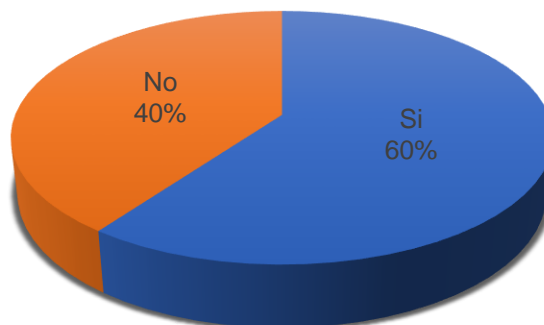


De acuerdo a lo observado en la figura 21, de los 5 (100%) docentes interrogados, 3 (60%) de ellos respondieron que, si consideran que el grado de dificultad de las tareas asignadas es siempre el adecuado, mientras que los otros 2 (40%), contestaron que no.

2. ¿El tiempo que asigna para la realización de las tareas es siempre el adecuado?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

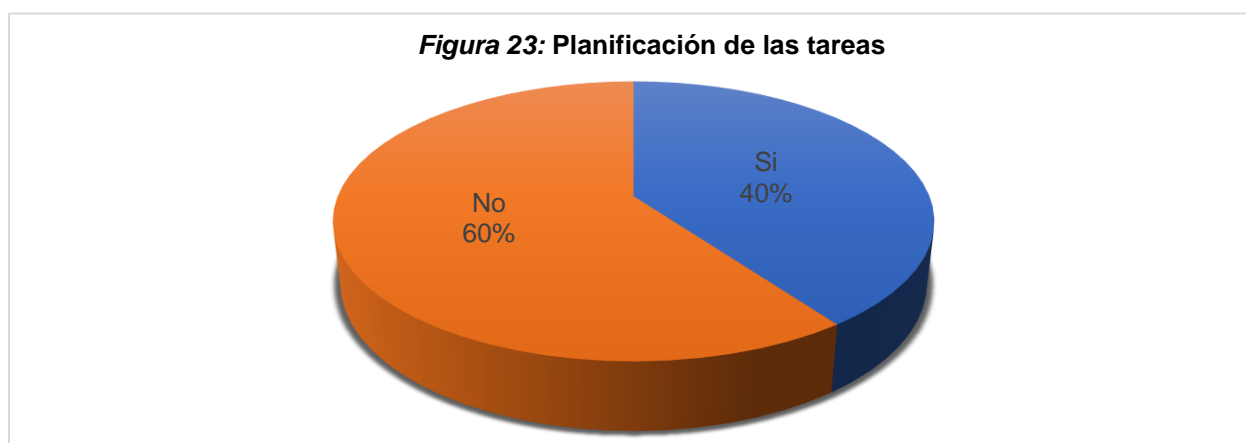
Figura 22. Tiempo de realización de las tareas



Con respecto a la interrogante sobre el tiempo asignado para la realización y entrega de las tareas, como se puede apreciar en la figura 22, de los 5 (100%) maestros interrogados, 3 (60%) de ellos respondieron que, sí asignan un tiempo prudencial para la realización de las tareas, mientras que los otros 2 (40%), contestaron que no siempre es así.

3. ¿Planifica siempre de manera organizada y con suficiente tiempo de anticipación las tareas que asigna?

No	Si	Total
3 (60)	2 (40)	5 (100)

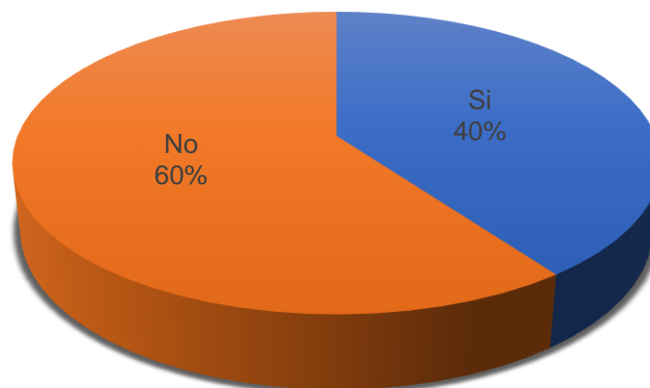


Según se observa en la figura 23, del total de docentes a los que se les preguntó sobre la planificación de tareas, 3 (60%) de ellos respondieron que no siempre planifican las tareas de manera organizada y con suficiente tiempo de antelación, mientras que los otros 2 (40%) contestaron que sí lo hacen.

4. ¿Establece siempre y con suficiente tiempo de anticipación los rasgos a evaluar en las tareas que asigna?

No	Si	Total
3 (60)	2 (40)	5 (100)

Figura 24: Establecimiento de rasgos evaluativos

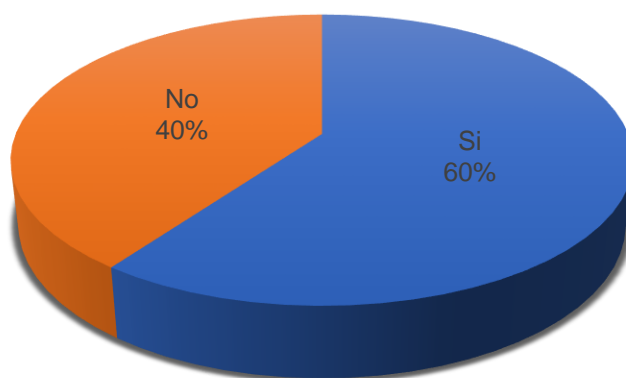


De acuerdo a lo que se puede observar en la figura 24, sólo 2 (40%) de los 5 (100%) docentes interrogados respondieron que siempre establecen con anticipación los criterios a evaluar en las tareas que asignan, mientras que los otros 3 (60%) respondieron que no siempre lo hacen.

5. ¿Considera usted que el nivel de profundidad requerido en las tareas que asigna es siempre el adecuado?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 25: Nivel de profundidad de las tareas

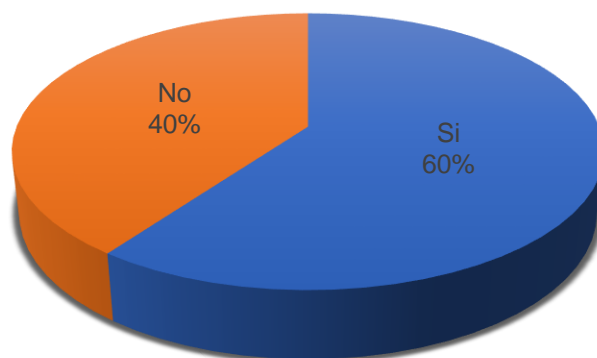


Respecto a la pregunta sobre el nivel de profundidad de las tareas, de los 5 (100%) docentes interrogados, 3 (60%) de ellos respondieron que, si consideran que el nivel de profundidad es siempre el adecuado, mientras que los otros 2 (40%) contestaron que no siempre lo es.

6. ¿Brinda siempre orientaciones (instrucciones) claras para la resolución de las tareas asignadas?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 26: Orientación para la resolución de tareas

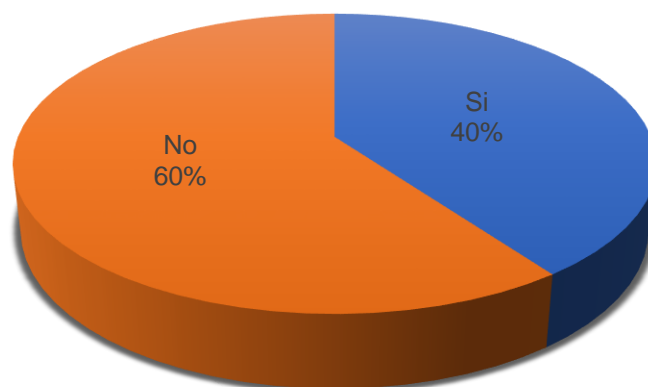


Como se puede observar en la figura 26, de los 5 (100%) docentes interrogados, 3 (60%) de ellos consideran que siempre brindan instrucciones claras, de manera oral y escrita, para la realización y entrega de las tareas que asignan, mientras que 2 (40%) de ellos respondieron que no siempre lo hacen.

7. ¿Establece siempre y con anticipación objetivos claros para cada una de las tareas que asigna?

No	Si	Total
3 (60)	2 (40)	5 (100)

Figura 27: Establecimiento de objetivos en las tareas



Según se observa en la figura 27, únicamente 2 (40%) de los 5 (100%) docentes interrogados respondieron que siempre establecen objetivos claros para las tareas asignadas, los otros 3 (60%) reconocieron que no siempre lo hacen.

De acuerdo a lo referido en cada una de estas interrogantes, a continuación, se presenta la tabla resumen de los datos obtenidos en cada una de las mismas:

Tabla 12. Nivel de exigencia de la actividad educativa

Preguntas	Si	No	Total
1. ¿El grado de dificultad de las tareas que asigna es el adecuado?	3	2	5
2. ¿El tiempo de realización de las tareas es el adecuado?	3	2	5
3. ¿Planifica de manera organizada las tareas que asigna?	2	3	5
4. ¿Establece los rasgos a evaluar en las tareas que asigna?	2	3	5
5. ¿El nivel de profundidad en las tareas es el adecuado?	3	2	5
6. ¿Brinda orientaciones claras para la resolución de las tareas?	3	2	5
7. ¿Establece objetivos claros para las tareas que asigna?	2	3	5
Total	18 (51%)	17 (49%)	35 (100%)

$$C = \frac{\text{No.puntos obtenidos}}{\text{No.Total de puntos}} 100$$

$$C = \frac{18}{35} 100$$

$$C = 51$$

Según los datos obtenidos por medio de la normativa establecida, se obtuvo un porcentaje del 51%, cantidad que indica que tres de cada cinco de los docentes involucrados en el estudio desarrollan la variable del nivel de exigencia de la actividad educativa. Por lo que, esta variable no cumple con los requisitos necesarios para definirla como presente, ya que, las actividades académicas (tareas) no siempre presentan los elementos mínimos necesarios que motiven a los estudiantes a involucrarse en su realización y entrega.

b) Desarrollo de habilidades prácticas

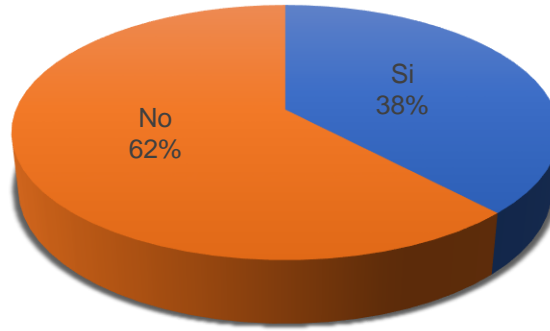
Se entiende por habilidades prácticas a todas aquellas habilidades que permiten al estudiante desempeñar diversas actividades de manera práctica. Aplicado al ámbito universitario, específicamente en el nivel de posgrado, estas habilidades se pueden manifestar a través del uso adecuado de plataformas virtuales, capacidad para resolver problemas de diversas índoles, el diseño de esquemas organizativos, el diseño y presentación de tareas usando herramientas tecnológicas, la capacidad de redacción, entre otras.

Los datos que a continuación se presentan, van mostrando cada una de las respuestas brindadas por los estudiantes en virtud del desarrollo de sus habilidades prácticas, como una variable fundamental en su rendimiento académico.

1. ¿Le enseñó cada uno de los docentes a hacer uso adecuado de las plataformas virtuales?

No	Si	Total
31 (62)	19 (38)	50 (100)

Figura 28: Uso adecuado de las plataformas virtuales

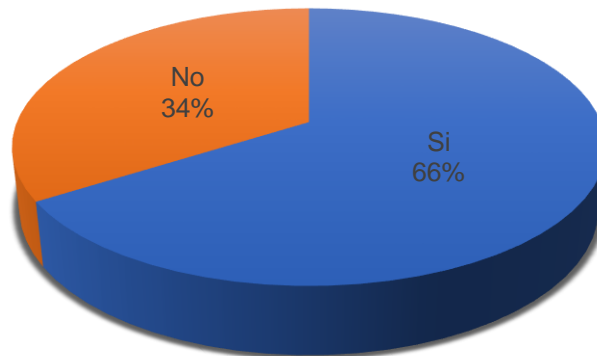


De acuerdo a lo que se puede observar en la figura 28, la mayoría de los estudiantes, es decir el 62%, a los que se les preguntó sobre el uso adecuado de las plataformas virtuales, manifestaron no haber adquirido esta habilidad, mientras que el resto, el 38%, respondieron que sí.

2. ¿Considera que las tareas le ayudaron a desarrollar su capacidad para resolver problemas?

No	Si	Total
17 (34)	33 (66)	50 (100)

Figura 29: Desarrollo de la capacidad para resolver problemas

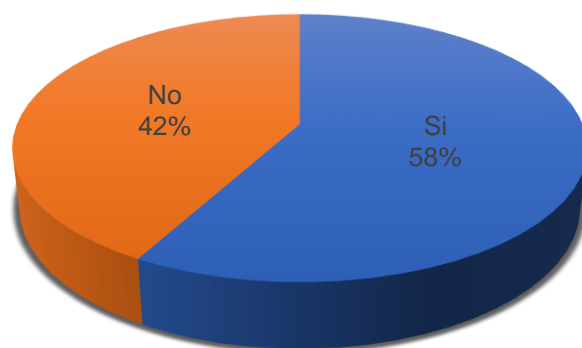


Conforme a lo que se observa en la figura 29, solo 17 (34%) de los 50 (100%) estudiantes interrogados manifestaron no haber desarrollado su capacidad para resolver problemas, mientras que 33 (66%) de ellos respondieron que sí habían adquirido tal habilidad.

3. ¿Aprendió a diseñar esquemas organizativos por medio de las tareas asignadas?

No	Si	Total
21 (42)	29 (58)	50 (100)

Figura 30: Diseño de esquemas organizativos

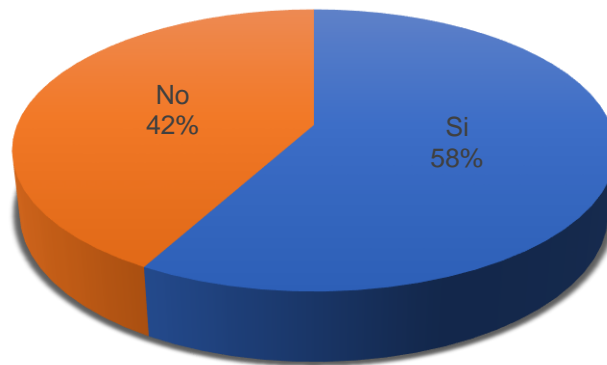


Según se puede apreciar en la figura 30, sólo 21 (42%) de los 50 (100%) estudiantes interrogados respondieron que, sí aprendieron a diseñar esquemas organizativos en el transcurso de la maestría, mientras que los 29 (58%) restantes, contestaron que no habían adquirido esta habilidad.

4. ¿Considera que las tareas le permitieron consolidar su capacidad para identificar errores ortográficos?

No	Si	Total
21 (42)	29 (58)	50 (100)

Figura 31: Identificación de errores ortográficos

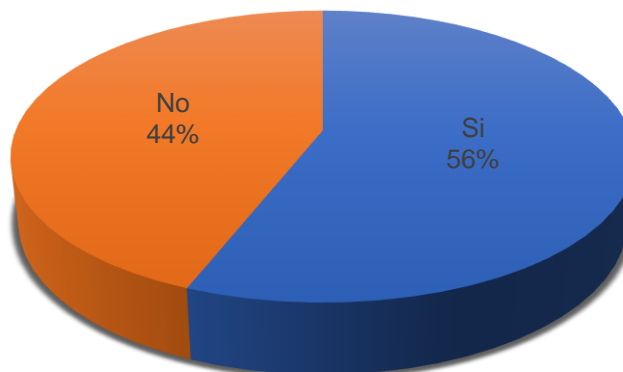


Según se ve en la figura 31, de los 50 (100%) estudiantes a los que se les preguntó si habían consolidado su capacidad para identificar errores ortográficos, 29 (58%) de ellos respondieron que sí, mientras que los otros 21 (42%) contestaron que no habían desarrollado esta habilidad.

5. ¿La elaboración de las tareas asignadas en cada uno de los módulos cursados le permitieron hacer uso de la creatividad?

No	Si	Total
22 (44)	28 (56)	50 (100)

Figura 32: Uso de la creatividad

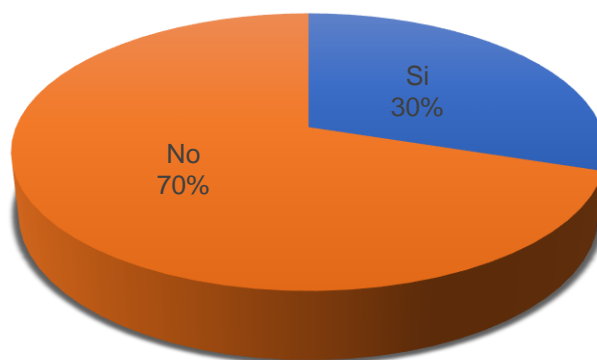


Por lo que se puede observar en la figura 32, del total de estudiantes interrogados, 28 (56%) de ellos respondieron que, sí habían hecho uso de la creatividad por medio de la realización de las tareas asignadas en la maestría, mientras que 22 (44%) de ellos contestaron que no.

6. ¿Las indicaciones para la realización de las tareas siempre fueron claras, de tal forma que pudo comprenderlas y seguirlas?

No	Si	Total
35 (70)	15 (30)	50 (100)

Figura 33: Indicaciones para la realización de tareas

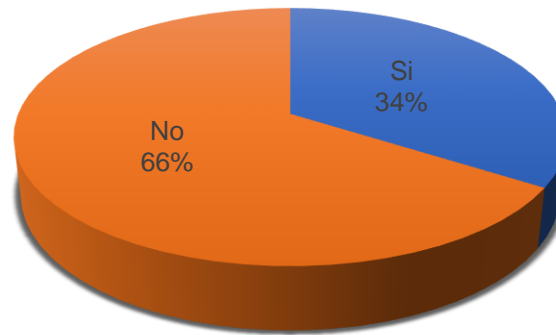


Concerniente a la pregunta sobre las indicaciones para la realización de las tareas, según se observa en la figura 33, únicamente 15 (30%) de los estudiantes encuestados respondieron que las instrucciones si habían sido claras y entendibles, mientras que 35 (70%) de ellos contestaron que no.

7. ¿Le enseñaron los docentes a realizar tareas a través de herramientas tecnológicas?

No	Si	Total
33 (66)	17 (34)	50 (100)

Figura 34: Realización de tareas por medio de recursos digitales



Tal como se puede observar en la figura 34, la mayoría de los estudiantes encuestados (66%) respondieron que no se les enseñó a realizar y entregar tareas por medio de recursos tecnológicos, sólo 17 (34%) de ellos contestaron que sí.

A continuación, se presenta la tabla resumen de los datos obtenidos en cada una de las interrogantes anteriores:

Tabla 13. Desarrollo de habilidades prácticas

Preguntas	Si	No	Total
1. ¿Le enseñaron los docentes a hacer uso de las plataformas virtuales?	19	31	50
2. ¿Considera que las tareas le ayudaron a desarrollar su capacidad para resolver problemas?	33	17	50
3. ¿Aprendió a diseñar esquemas organizativos por medio de las tareas?	29	21	50
4. ¿Consolidó su capacidad para identificar errores ortográficos?	29	21	50
5. ¿Le permitieron las tareas hacer uso de la creatividad?	28	22	50
6. ¿Fueron las indicaciones de las tareas siempre claras?	15	35	50
7. ¿Aprendió a realizar tareas usando herramientas tecnológicas?	17	33	50
Total	170 (48%)	180 (52%)	350 (100%)

$$C = \frac{\text{No.puntos obtenidos}}{\text{No.Total de puntos}} 100$$

$$C = \frac{170}{350} 100$$

$$C = 48$$

Los datos recabados constituyen el 48% de las respuestas brindadas por los estudiantes, respuestas que sirven como afirmativas para ser correlacionadas con la variable independiente que es el nivel de exigencia de las actividades académicas. Para visualizar mejor estos datos, a continuación, se presenta la tabla de chi cuadrado.

Tabla 14. Chi-cuadrado, hipótesis 2

V.I \ V.D	Desarrollo de habilidades prácticas	No desarrollo de habilidades prácticas	Total
Nivel adecuado de exigencia de la actividad educativa	13 (12)	11 (12)	24
Nivel inadecuado de exigencia de la actividad educativa	12 (13)	14 (13)	26
Total	25	25	50

Para determinar el nivel de desarrollo de las frecuencias esperadas, los datos se procesaron de la siguiente manera:

$x1 = \frac{24}{50} 25$ $x1 = 12$	$x2 = \frac{24}{50} 25$ $x2 = 12$
$y1 = \frac{26}{50} 25$ $y1 = 13$	$y2 = \frac{26}{50} 25$ $y2 = 13$

Aplicando la fórmula se tiene:

$$\chi^2 = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$\chi^2 = \frac{(13 - 12)^2}{12} + \frac{(11 - 12)^2}{12} + \frac{(12 - 13)^2}{13} + \frac{(14 - 13)^2}{13}$$

$$\chi^2 = \frac{(1)^2}{12} + \frac{(-1)^2}{12} + \frac{(-1)^2}{13} + \frac{(1)^2}{13}$$

$$\chi^2 = \frac{1}{12} + \frac{1}{12} + \frac{1}{13} + \frac{1}{13}$$

$$\chi^2 = 0.08 + 0.08 + 0.07 + 0.07$$

$$\chi^2 = 0.30$$

De acuerdo a los datos recolectados, chi-cuadrado calculado es de $\chi^2 = 0.30$, menor que chi-cuadrado alfa de la tabla que corresponde a 3.848 con un nivel de significación de 0.95. Por lo que, se acepta la hipótesis nula indicando que el nivel de exigencia de las actividades académicas no se relaciona significativamente con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador.

Para una mayor claridad, a continuación, se presenta las siguientes figuras, en las que se pueda establecer una comparación entre los datos recabados:

Figura 35: Nivel adecuado de exigencia de la actividad

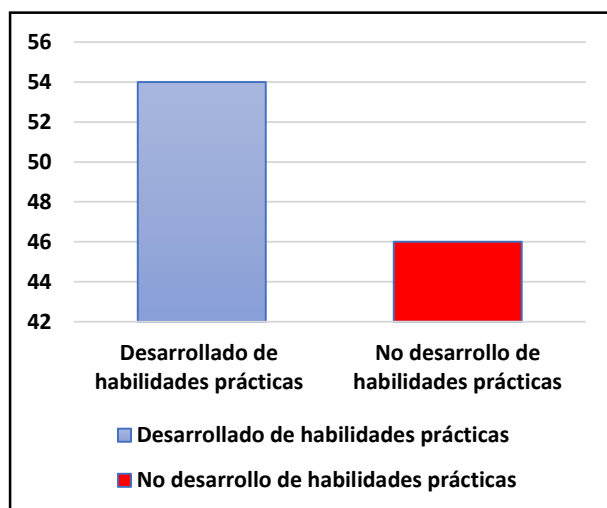


Figura 36: Nivel inadecuado de exigencia de la actividad



Los datos de las figuras 35 y 36 establecen una comparación entre el nivel adecuado e inadecuado de exigencia de las actividades educativas y el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes. La figura 35 demuestra que cuando los docentes establecen niveles de exigencia adecuados en las actividades que asignan, el 54% de los estudiantes logran un desarrollo de habilidades prácticas. Esto indica que el porcentaje es relativamente bajo y no apropiado para manifestar si los estudiantes tienen capacidades para resolver problemas, redactar textos académicos sin errores ortográficos, así como elaborar y presentar tareas de manera creativa.

La figura 36, por su parte, indica que cuando los docentes no establecen niveles de dificultad adecuados en las actividades designadas, solo el 46% de los estudiantes, es decir, 9 de 20, desarrollan sus habilidades prácticas. Esto obedece, por un lado, a que muchos estudiantes ya poseen conocimientos sobre actividades universitarias, como elaborar esquemas, proyectos, entre otros, y por el otro, a la dedicación y el empeño en el desarrollo de un proceso de posgrado.

5.1.3 Hipótesis tres: El nivel de adecuación de la actividad educativa y su relación con el desarrollo de actitudes

Se analizaron las dos variables por separado, a fin de identificar la presencia o ausencia de cada una de estas, contrastando los datos recolectados con la fórmula de porcentualidad. De acuerdo a ello, se siguió con la descripción cuantitativa interrogante por interrogante, para luego realizar el análisis general de los resultados.

a) Nivel de adecuación de la actividad educativa

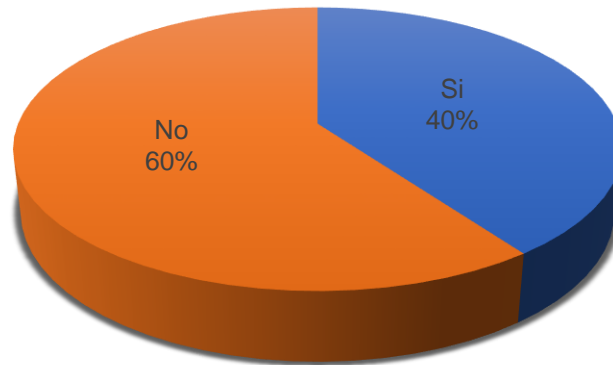
Se entiende por actividad educativa a las actividades complementarias de una clase, planteadas con el fin de alcanzar determinados objetivos académicos y formativos. Las actividades educativas deben cumplir con algunas características para su realización, entre estas se pueden mencionar su adecuación a las necesidades del alumno, contextualización, claridad de las instrucciones, entre otras.

Los datos que se presentan a continuación, van reflejando cada una de las respuestas brindadas por los docentes, en virtud del nivel de adecuación de la actividad educativa.

1. ¿Las tareas que asigna obedecen a las necesidades particulares del alumno?

No	Si	Total
3 (80)	2 (20)	5 (100)

Figura 37: Adecuación de la actividad a las necesidades del alumno

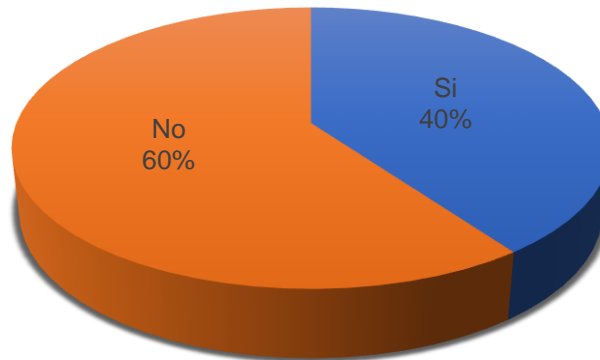


Según la figura 37, de los 5 (100%) maestros a los que se les preguntó sobre la asignación de tareas que obedecen a las necesidades de los estudiantes, 3 (60%) de ellos contestaron que no siempre las tareas contienen estos elementos, mientras que sólo 2 (40%) respondió que si hacen esta adecuación.

2. ¿El grado de dificultad de las tareas y su ponderación son siempre congruentes?

No	Si	Total
3 (60)	2 (40)	5 (100)

Figura 38: Congruencia entre el grado de dificultad y la ponderación de la tarea

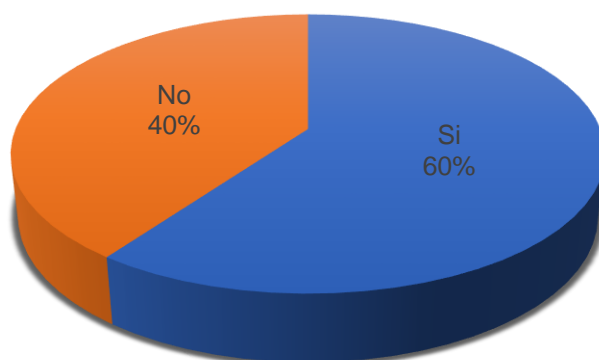


Como se puede observar en la figura 38, del total de docentes interrogados, 3 (60%) de ellos respondieron que el grado de dificultad de las tareas asignadas no siempre es congruente con su ponderación, mientras que los otros 2 (40%) de ellos contestaron que siempre procuran que la ponderación de la tarea y su nivel de dificultad sean coherentes.

3. ¿Las tareas asignadas son basadas en la realidad contextual de los estudiantes?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 39: Contextualización de las actividades académicas

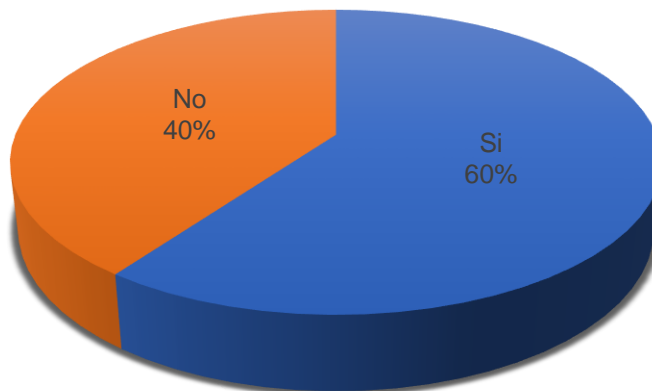


Con respecto a la pregunta sobre la contextualización de las actividades académicas, como se puede ver en la figura 39, del total de docentes interrogados, 2 (40%) de ellos respondieron que no siempre las tareas asignadas se basan en la realidad contextual de los estudiantes, mientras que 3 (60%) respondieron que siempre designan tareas tomando en cuenta este elemento.

4. ¿Considera usted que las tareas que asigna son siempre pertinentes?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 40: Pertinencia de la actividad

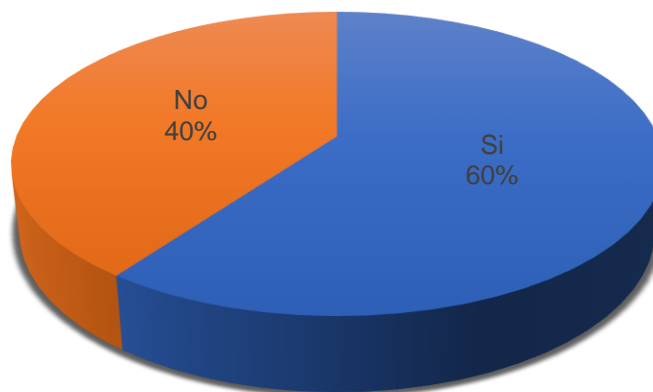


De acuerdo a lo que se observa en la figura 40, de los 5 (100%) docentes interrogados, solo 2 (40%) respondieron que las actividades educativas que asignan no siempre son pertinentes al contexto de los estudiantes, mientras que los otros 3 (60%), contestaron que sí.

5. ¿Las tareas que asigna siempre contienen elementos innovadores?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 41: Innovación de la actividad

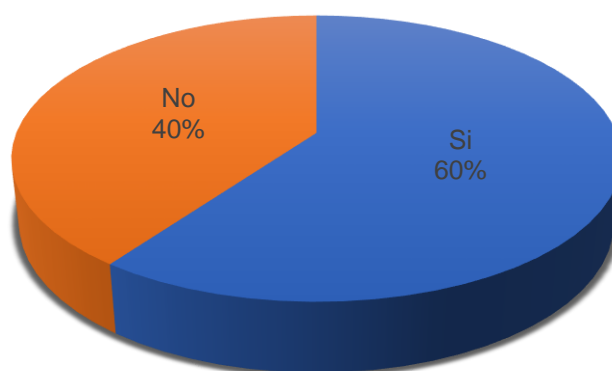


Según se observa en la figura 41, concerniente a la pregunta sobre la innovación de las tareas académicas, del total de los docentes interrogados, 3 (60%) de ellos respondieron que sí incluyen este elemento en las tareas que asignan, los otros 2 (40%) contestaron que no siempre es así.

6. ¿Considera usted que las instrucciones que brinda para la realización de las tareas son siempre claras y comprensibles para los estudiantes?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 42. Claridad de las instrucciones

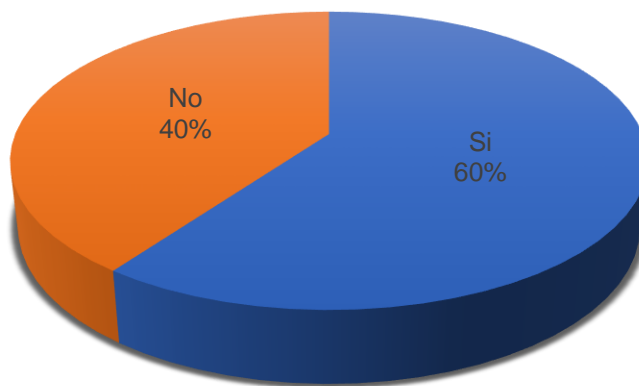


Como se puede observar en la figura 42, 2 (40%) de los maestros a los que se les preguntó sobre la claridad de las instrucciones que brindan para la realización de las tareas respondieron que no siempre dichas instrucciones son claras, mientras que los otros 3 (60%) contestaron que sí.

7. ¿Se asegura siempre de adecuar las tareas que asigna al nivel cognitivo de los estudiantes?

No	Si	Total
2 (40)	3 (60)	5 (100)

Figura 43. Adecuación de la tarea al nivel cognitivo de los estudiantes



De acuerdo a la la figura 43, únicamente 2 (40%) de los 5 (100%) docentes interrogados respondieron que no siempre adecúan las tareas al nivel cognitivo de los estudiantes, los otros 3 (60) maestros contestaron que siempre lo hacen.

De acuerdo a lo referido en las interrogantes anteriores, a continuación, se presenta la tabla resumen de los datos obtenidos en cada una de las mismas:

Tabla 15. Nivel de adecuación de la actividad educativa

Preguntas	Si	No	Total
1. ¿Las tareas que asigna a sus estudiantes siempre obedecen a sus necesidades particulares?	2	3	5
2. ¿El grado de dificultad de las tareas y su ponderación son siempre congruentes?	2	3	5
3. ¿Las tareas que asigna son siempre basadas en la realidad contextual de los estudiantes?	3	2	5
4. ¿Las tareas que asigna son siempre pertinentes?	3	2	5
5. ¿Las tareas asignadas contienen siempre elementos innovadores?	3	2	5
6. ¿Considera usted que las instrucciones que brinda para la realización de las tareas son siempre claras?	3	2	5
7. ¿Se asegura siempre de adecuar las tareas que asigna al nivel cognitivo de los estudiantes?	3	2	5
Total	19 (54%)	16 (46%)	35 (100%)

$$C = \frac{\text{No.puntos obtenidos}}{\text{No.Total de puntos}} 100$$

$$C = \frac{19}{35} 100$$

$$C = 54$$

Según los datos obtenidos por medio de la normativa establecida, se obtuvo un porcentaje del 54%, cantidad que indica que tres de cada cinco de los docentes involucrados en el estudio desarrollan la variable del nivel de exigencia de la actividad educativa. Por lo que, esta variable no cumple con los requisitos necesarios para definirla como presente, ya que, las actividades académicas que se asignan no siempre cuentan con los elementos motivacionales mínimos que permitan el involucramiento pleno de los estudiantes en su realización.

b) Desarrollo de actitudes

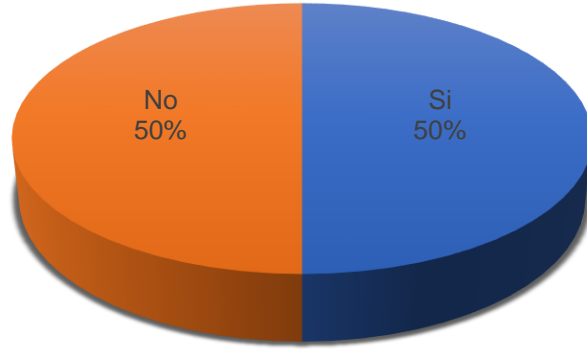
Se entiende por actitud a la manifestación voluntaria o involuntaria de las emociones que muestra un estudiante en relación a su entorno o mundo de estímulos. En el ámbito académico, la actitud se puede reflejar de diferentes maneras: A través del cumplimiento de tareas, participación activa en clase, preparación para las evaluaciones, asistencia a clases, respeto a la opinión de los demás, entre otras.

Los datos que a continuación se presentan en esta variable, van mostrando cada una de las respuestas brindadas por los estudiantes en virtud del desarrollo de sus actitudes relacionadas al quehacer universitario, como una variable fundamental en el rendimiento académico.

1. ¿Elaboraba y entregaba siempre las tareas porque se sentía motivado por los docentes?

No	Si	Total
25 (50)	25 (50)	50 (100)

Figura 44: Entrega de tareas

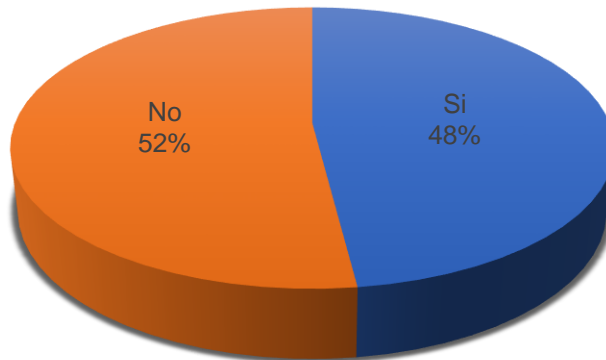


En cuanto a la pregunta sobre el cumplimiento en la entrega de tareas, las respuestas se dividieron en porcentajes iguales (como se observa en la figura 44), ya que 25 (50%) de los estudiantes respondieron que entregaban las tareas porque sentían motivados, mientras que 25 (50%) contestaron que no.

2. ¿Entregaba siempre a tiempo las tareas académicas porque se sentía motivada por los docentes?

No	Si	Total
26 (52)	24 (48)	50 (100)

Figura 45: Entrega a tiempo de las tareas

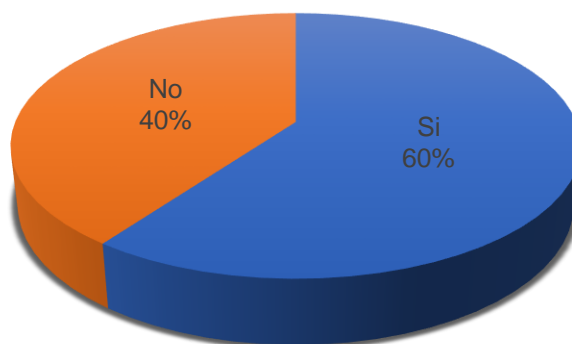


De acuerdo a lo que se puede observar en la figura 45, 26 (52%) de los estudiantes encuestados respondieron que no siempre entregaron las tareas a tiempo porque se sentían motivados, mientras que 24 (48%) de ellos respondieron que sí.

3. ¿Le motivaron siempre los docentes a participar activamente en clase?

No	Si	Total
20 (40)	30 (60)	50 (100)

Figura 46: Participación activa en clase

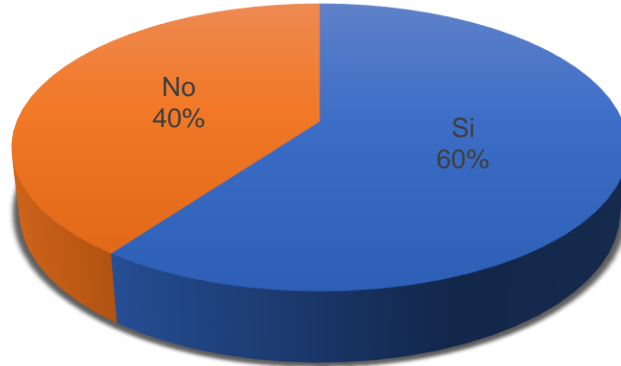


Como se puede ver en la figura 46, de los 50 (100%) estudiantes a los que se les preguntó si los docentes le motivaban a participar activamente en clase, 30 (60%) de ellos respondieron que sí, mientras que sólo 20 (40%) de ellos contestaron que no fueron motivados a participar.

4. ¿Le motivaron siempre los docentes a prepararse para las evaluaciones (exposiciones, exámenes, ensayos, etc.)?

No	Si	Total
20 (40)	30 (60)	50 (100)

Figura 47: Preparación para evaluaciones

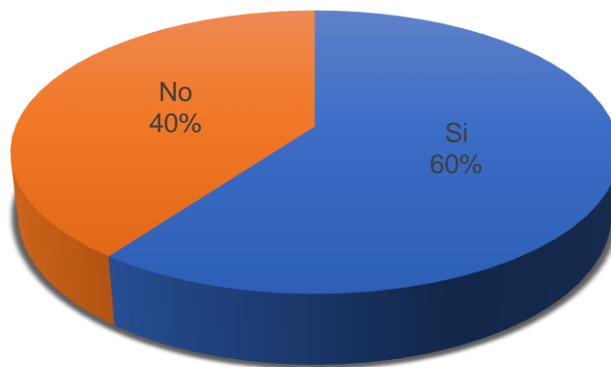


Concerniente a la pregunta sobre la preparación para evaluaciones, como se puede ver en la figura 47, de los 50 (100%) estudiantes interrogados, 30 (60%) respondieron que los docentes si les motivaban a prepararse para las actividades evaluadas, mientras que sólo 20 (40%) contestaron que no fueron motivados.

5. ¿Le motivaban siempre los docentes a realizar las tareas cuando trabajaba en grupos?

No	Si	Total
20 (40)	30 (60)	50 (100)

Figura 48: Trabajo en equipo

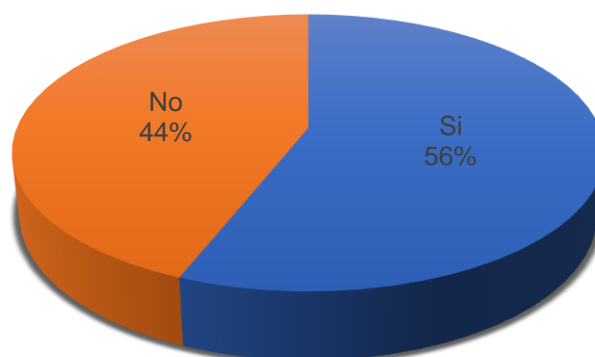


De acuerdo a lo mostrado en la figura 48, las respuestas sobre la realización de tareas en trabajos grupales se dividieron en porcentajes iguales que en las dos interrogantes anteriores; 30 (60%) de los estudiantes respondieron que, sí fueron motivados por los docentes a realizar las tareas delegadas al trabajar en equipos, mientras que 20 (40%) contestaron que no.

6. ¿Asistió siempre de manera puntual a cada una de las clases porque se sentía motivado por los docentes?

No	Si	Total
22 (44)	28 (56)	50 (100)

Figura 49: Asistencia puntual a clases

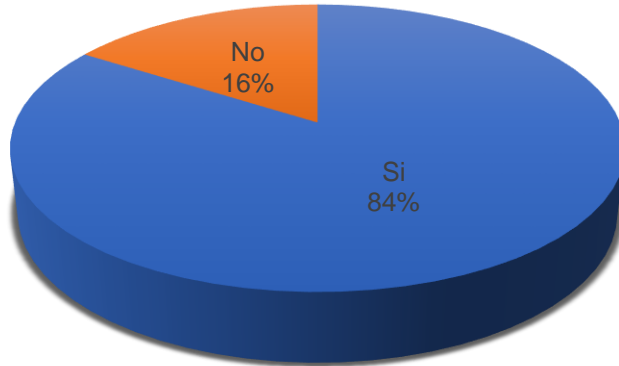


Tal como se puede ver en la figura 49, de los 50 (100%) estudiantes encuestados, 28 (56%) de ellos contestaron que siempre asistieron de manera puntual a las clases, mientras que 22 (44%) de ellos respondieron que no.

7. ¿Los docentes siempre promovieron el respeto y la solidaridad entre los compañeros, desde el inicio hasta el final de la maestría?

No	Si	Total
8 (16)	42 (84)	50 (100)

Figura 50: Respeto a la opinión de los demás

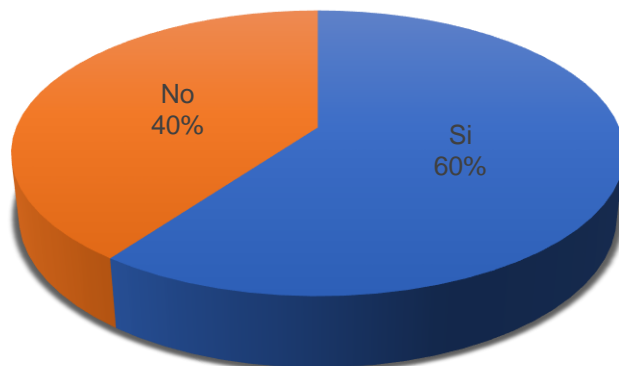


De acuerdo a lo que se observa en la figura 50, la gran mayoría de los estudiantes encuestados, 42 de ellos (84%) específicamente, contestaron que los docentes de la maestría siempre promovieron el respeto y la solidaridad entre compañeros desde el inicio hasta el final de la maestría, mientras que sólo 8 (16%) de ellos respondieron que no fue así.

8. ¿Tuvo siempre relaciones simétricas con sus compañeros de clase?

No	Si	Total
20 (40)	30 (60)	50 (100)

Figura 51: Relaciones simétricas



Con respecto a la pregunta sobre las relaciones simétricas, 20 (40%) de los estudiantes respondieron que no habían tenido relaciones simétricas con sus compañeros desde el inicio de la maestría, mientras que 30 (60%) contestaron que sí.

De acuerdo a lo referido en las interrogantes anteriores, a continuación, se presenta la tabla resumen de los datos obtenidos en cada una de las mismas:

Tabla 16. Desarrollo de actitudes

Preguntas	Si	No	Total
1. ¿Cumplió siempre con la entrega de las tareas académicas?	25	25	50
2. ¿Cumplió con la entrega a tiempo de las tareas académicas?	24	26	50
3. ¿Le motivaron los docentes a participar activamente en clase?	30	20	50
4. ¿Le motivaron los docentes a prepararse para las evaluaciones?	30	20	50
5. ¿Le motivaron los docentes a realizar las tareas cuando trabajaba en grupos?	30	20	50
6. ¿Asistió siempre de manera puntual a las clases?	28	22	50
7. ¿Promovieron los docentes el respeto entre compañeros?	42	8	50
8. ¿Tuvo siempre relaciones simétricas con sus compañeros?	30	20	50
Total	239 (60%)	161 (40%)	400 (100%)

$$C = \frac{\text{No.puntos obtenidos}}{\text{No.Total de puntos}} 100$$

$$C = \frac{239}{400} 100$$

$$C = 60$$

Los datos recabados constituyen el 60% de las respuestas brindadas por los estudiantes, respuestas que sirven para afirmar su correlación con la variable independiente que es el nivel de adecuación de las actividades académicas. Para visualizar mejor estos datos, a continuación, se presenta la tabla de chi cuadrado, en la cual se organizan los datos obtenidos.

Tabla 17. Chi-cuadrado, hipótesis 3

V.I \ V.D	Desarrollo de actitudes	No desarrollo de actitudes	Total
Nivel apropiado de adecuación de la actividad	18 (17)	12 (13)	30
Nivel inapropiado de adecuación de la actividad	10 (11)	10 (9)	20
Total	28	22	50

Para determinar el nivel de desarrollo de las frecuencias esperadas, los datos se procesaron de la siguiente manera:

$x1 = \frac{30}{50} 28$ $x1 = 17$	$x2 = \frac{30}{50} 22$ $x2 = 13$
$y1 = \frac{20}{50} 28$ $y1 = 11$	$y2 = \frac{20}{50} 22$ $y2 = 9$

Aplicando la fórmula se tiene:

$$x^x = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$x^x = \frac{(18 - 17)^2}{17} + \frac{(12 - 13)^2}{13} + \frac{(10 - 11)^2}{11} + \frac{(10 - 9)^2}{9}$$

$$x^x = \frac{(1)^2}{17} + \frac{(-1)^2}{13} + \frac{(-1)^2}{11} + \frac{(1)^2}{9}$$

$$x^x = \frac{1}{17} + \frac{1}{13} + \frac{1}{11} + \frac{1}{9}$$

$$x^x = 0.05 + 0.07 + 0.09 + 0.11$$

$$x^x = 0.32$$

En conformidad con los datos recabados, chi-cuadrado calculado es de $\chi^2 = 0.32$, menor que chi-cuadrado alfa de la tabla que corresponde a 3.848 con un nivel de significación de 0.95. Por lo que, se rechaza la hipótesis específica (alterna) y se acepta la hipótesis nula que indica que el nivel de adecuación de las actividades académicas no se relaciona significativamente con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior.

Para una mayor claridad, a continuación, se presenta las siguientes figuras, en las que se pueda establecer una comparación entre los datos recolectados:

Figura 52: Nivel apropiado de adecuación de la actividad

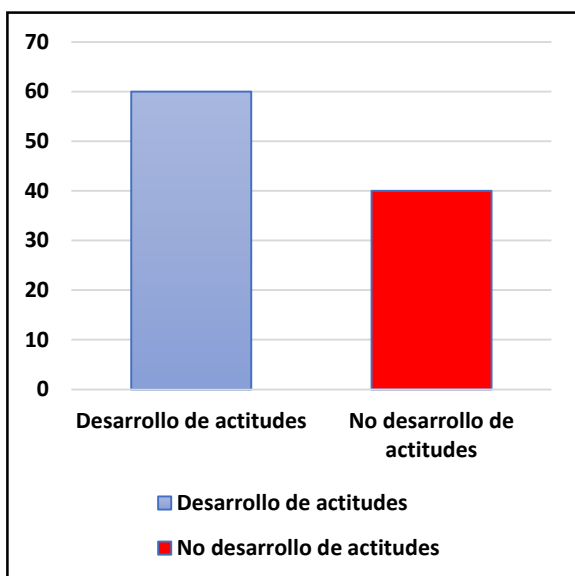
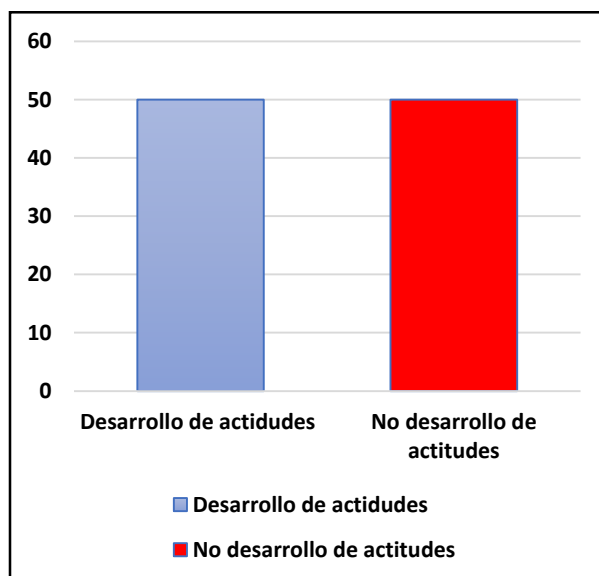


Figura 53: Nivel inapropiado de adecuación de la actividad



Los datos de las figuras 52 y 53 establecen una comparación entre el nivel apropiado e inapropiado de las actividades académicas y el desarrollo y no desarrollo de actitudes de los estudiantes. La figura 52 demuestra que cuando los docentes adecuan apropiadamente las actividades que asignan, el 60% de los estudiantes desarrollan sus actitudes académicas.

Lo que presupone, por un lado, que las actitudes de los estudiantes no siempre están asociadas al nivel de adecuación de la actividad, dado que una buena actitud hacia el estudio está determinada por otros factores como la influencia de la familia, los factores económicos, el aprendizaje desarrollado en el pregrado, entre otros. La figura 53, por su parte, indica lo contrario acerca de la no adecuación de la actividad pedagógica, indicando que el 50% de los estudiantes no desarrollan sus actitudes de manera apropiada cuando no hay adecuación de las actividades académicas.

5.2 Hallazgos de la investigación

- El desarrollo cognitivo y las actitudes están estrechamente ligadas, dado la estimulación pedagógica que reciben y el nivel de adecuación de la actividad académica, lo que significa que la capacidad para discernir, diferenciar, identificar la idea esencial, entre otros, no siempre se asocia a la motivación externa que pueden recibir del docente en su actividad pedagógica. En otras palabras, ni la estimulación pedagógica ni la adecuación de la actividad, en este caso, producen desarrollo de la cognición y, por ende, de las actitudes favorables para el estudio.
- Las habilidades prácticas son las que menos desarrollan los estudiantes de la maestría, ya que, el nivel de exigencia académica es bajo y no existe en muchos procesos didácticos actos de revisión, corrección y consejos para mejorar la tarea de parte de los estudiantes; lo que indica, además, que la capacidad para elaborar planes o proyectos estratégicos o para redactar un texto académico siguen siendo tareas que no tiene corrección de estilo, redacción, ortografía y todo lo relacionado con la gramática, para el caso.
- El desarrollo de actitudes de los estudiantes de la maestría no siempre depende de las adecuaciones que haga el docente en las actividades, dado que, siempre existen factores externos (entorno social, familiar, laboral, etc.) que influyen, o incluso, determinan la actitud adoptada en los procesos de formación. Lo que significa que, en muchos casos, aunque los niveles de adecuación de las tareas sean los más apropiados, el desarrollo de una actitud positiva frente al aprendizaje no será desarrollada.

- La estimulación pedagógica en los procesos didácticos facilita ambientes de enseñanza aprendizaje enriquecedores. Propicia las condiciones idóneas que permiten la formación de estudiantes con competencias académicas sólidas, las cuales se manifiestan por medio del desarrollo de la cognición. Sin embargo, el desarrollo de la cognición no siempre depende de la estimulación, ya que, en muchas ocasiones, este se encuentra asociado a factores que son ajenos a cualquier proceso de estimulación por parte del docente.
- El grado de dificultad de las tareas y el desarrollo de habilidades prácticas se encuentran estrechamente asociados, dado que, en muchos casos, para que haya desarrollo de habilidades, debe haber niveles de exigencia moderados en las tareas. No obstante, así también, en muchas ocasiones sucede lo contrario, y es que la calidad de las tareas, cuyos diversos elementos que la componen juegan un papel fundamental, no siempre tiene relación con la adquisición de habilidades prácticas, y estas dependen de otros factores.
- Un nivel apropiado de adecuación de las actividades académicas facilita el desarrollo de actitudes de los estudiantes, mejorando así sus niveles de motivación e interés, no solo al realizar y entregar tareas en tiempo y forma, sino también por obtener mejores resultados académicos. Sin embargo, el desarrollo de una actitud positiva no solo se ve influenciada por las adecuaciones que se hagan en las actividades designadas. En muchos casos, la conducta de los estudiantes será mayormente moldeada por factores como el ambiente de clases, el manejo de las temáticas, la atención a las necesidades particulares por parte del docente, entre otros.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

- Los docentes de la maestría no siempre incorporan a sus clases elementos que promuevan la motivación en los estudiantes (clases dinámicas e interactivas, manejo óptimo de las temáticas abordadas, propiciación de ambientes de confianza en el aula, etc.), por lo que, su desempeño y rendimiento académico, de manera directa o indirecta, se ve afectado.
- El desarrollo de la cognición de los estudiantes de la maestría está asociado a múltiples factores, lo que significa que este no solamente depende de la estimulación pedagógica por parte del docente.
- Los docentes de la maestría en muchas ocasiones no estimulan lo suficiente los procesos de enseñanza aprendizaje, afectando así, los niveles de motivación de los estudiantes y, por ende, su rendimiento académico.
- Los docentes de la maestría, en la asignación de tareas académicas, no siempre toman en cuenta elementos esenciales básicos como el grado adecuado de dificultad, objetivos claros y el nivel cognitivo de los estudiantes.
- Los docentes de la maestría aún hacen uso de métodos de enseñanza tradicionales, limitándose a desarrollar sus clases de manera magistral e influyendo así negativamente en la calidad de la formación académica del estudiantado.
- El desarrollo de las habilidades prácticas y de las actitudes de los estudiantes de la maestría no siempre está asociado con el nivel de exigencia y de adecuación de las actividades académicas.

6.2 Recomendaciones

A los docentes

- Generar reuniones entre docentes en las que se discuta sobre la importancia de estimular pedagógicamente el proceso didáctico, de forma que permita a los profesores adecuar el nivel de la actividad al desarrollo cognitivo de los alumnos.

- Llevar a cabo reuniones entre docentes a fin de analizar y discutir los resultados de las evaluaciones e identificar las deficiencias que presentan los estudiantes y buscar las posibles maneras de ayudarles.
- Asegurarse de brindar instrucciones claras y establecer con anticipación los criterios a evaluar en las tareas académicas asignadas.
- Brindar retroalimentación sobre los resultados de las evaluaciones a fin de corregir los errores identificados y, al mismo tiempo, dar consejos sobre la mejora para evaluaciones futuras.
- Elaborar y presentar los programas de las asignaturas a impartir, a fin de que los estudiantes conozcan a detalle sobre la estructura de las mismas; sistema de evaluación, objetivos, entre otros.

A los estudiantes

- Asistir puntualmente a clases, a fin de ampliar y enriquecer los conocimientos sobre la asignatura que se está cursando.
- Entregar las tareas en tiempo y forma, es decir, dentro del tiempo establecido para su realización y siguiendo las instrucciones dadas.
- Participar activamente en clase, con el fin de asimilar de mejor manera el contenido que se está abordando.
- Preguntar en caso de duda, ya sea sobre el tema en desarrollo o sobre alguna actividad ex aula.
- Tomar un rol activo cuando se asignan actividades grupales, es decir, involucrarse activamente en lo que corresponda hacer dentro del grupo.

A los coordinadores de la maestría

- Seleccionar el personal académico idóneo para desarrollar con la calidad y eficacia necesaria los procesos didácticos en correspondencia con el perfil del profesional de posgrado.
- Evaluar constantemente al personal docente, a fin de tomar decisiones sobre la mejora de la continuidad de su trabajo pedagógico.
- Implementar programas de capacitación al personal docente con el fin de promover el fortalecimiento de las habilidades pedagógicas para la mejora de su desempeño y, por ende, el de los aprendizajes.

- Asignar de manera permanente y exclusiva los salones de clases para el servicio de las asignaturas de la maestría.
- Sostener reuniones periódicamente con las demás entidades a cargo de la maestría (director, coordinadores, decano, etc.), a fin de identificar, discutir y buscar posibles soluciones sobre las necesidades relacionadas al desarrollo de la misma.

Referencias

- Alves, L. (1987). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapeusz.
- Arévalo, N. (5 de noviembre de 2021). Diagnóstico del problema. (L. Garcia, Entrevistador)
- Barrera Orellana, S. F., Quintanilla Ortega, D. E., & Regalado Martínez, D. M. (2012). *La relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero en los estudiantes de la cátedra Frances Avanzado, Universidad de El Salvador, Campus Central, ciclo II-2012*. San Salvador, El Salvador : Universidad de El Salvador, Campus Central.
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Cundinamarca, Colombia: Pearson.
- Bolívar, A. (2007). *El constructivismo en la práctica*. Madrid, España: Laboratorio Educativo.
- Bravo, R. S. (1994). *Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios*. Madrid, España: Editorial Paraninfo SA.
- Bur, J. A. (13 de abril de 2017). Motivación en el Aula Universitaria .
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villgómez, M. S. (2009). La Motivación y el Aprendizaje. *Alteridad, Revista de Educación*, 20-32.
- Chávez Ruiz, Y., & Felipe, M. R. (2018). Evaluar para Aprender, Hacer mas Compleja la Tarea a los Alumnos . *Educación Matemática* , 211-246.
- Chiecher, A. C. (2017). Metas y Contextos de Aprendizaje. Un Estudio con Alumnos del Primer Año de Carreras de Ingeniería . *Revista Innovación Educativa* , 61-80.
- Consejería de Educación e Investigación de Madrid. (2017). *Las Tareas Escolares después de la Escuela* . Madrid, España: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid .
- Danilov, M. (1968). *El Proceso de Enseñanza en la Escuela* . México, D.F. : Grijalbo .

- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista*. Cuenca, Ecuador: Castilla de la Mancha .
- Edel, R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto. Investigación y Desarrollo. *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 130-146.
- Escalante, A. (9 de noviembre de 2021). Diagnóstico del problema. (L. Garcia, Entrevistador)
- EUROINNOVA. (2004). *Actitud del alumno frente al aprendizaje* . Obtenido de [https://www.euroinnova.edu.es/blog/actitud-del-alumno-frente-al-aprendizaje#:~:text=La%20actitud%20del%20alumno%20frente%20al%20aprendizaje%20representa%20la%20forma,el%20que%20adquiere%20nuevos%20conocimientos.:](https://www.euroinnova.edu.es/blog/actitud-del-alumno-frente-al-aprendizaje#:~:text=La%20actitud%20del%20alumno%20frente%20al%20aprendizaje%20representa%20la%20forma,el%20que%20adquiere%20nuevos%20conocimientos.:https://www.euroinnova.edu.es/blog/actitud-del-alumno-frente-al-aprendizaje#:~:text=La%20actitud%20del%20alumno%20frente%20al%20aprendizaje%20representa%20la%20forma,el%20que%20adquiere%20nuevos%20conocimientos.) <https://www.euroinnova.edu.es/blog/actitud-del-alumno-frente-al-aprendizaje#:~:text=La%20actitud%20del%20alumno%20frente%20al%20aprendizaje%20representa%20la%20forma,el%20que%20adquiere%20nuevos%20conocimientos.>
- Flores Mancía, R. d., & Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-21.
- Ganelin, S. (1987). *La asimilación consciente en la escuela*. México D. F: Grijalbo.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el Aprendizaje desde la Actividad Orientadora* . Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid .
- Guevara, E. (10 de noviembre de 2021). Diagnóstico del problema. (J. Murillo, Entrevistador)
- Gutiérrez, A. (4 de noviembre de 2021). Diagnóstico del problema. (L. García, Entrevistador)
- Herrera Soria, J., & Zamora Guevara, N. (2014). ¿Sabemos Relmente que es la Motivación? *Correo Científico Médico de Holguín* , 1-3.

- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje Autorregulado, Motivación y Rendimiento Académico . *Revista Peruana de Psicología* , 1-7.
- López, M., & Bártres, B. (14 de noviembre de 2021). Diagnóstico del problema. (L. Garcia, Entrevistador)
- Martínez, G. G. (2021). *Psicología y Mente* . Obtenido de William McDougall: Biografía de este polémico psicólogo e investigador : <https://psicologiaymente.com/biografias/william-mc-dougall>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la Motivación Humana* . Illinois, Estados Unidos : Scott Foresman .
- Méndez Garcia, R. M. (2007). *Las Actitudes de los Estudiantes hacia la Universidad como Indicador de Calidad*. Santiago de Compostela, España : Universidad de Santiago de Compostela .
- Meneses, J. (2016). *El Cuestionario* . Cataluña, España : Editorial de la Universitat Oberta de Catalunya .
- Moncada, A. (2015). *Palabra Maestra* . Obtenido de 7 Habilidades que los Estudiantes deben Adquirir en el Aula : <https://www.compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/7-habilidades-que-los-estudiantes-deben-adquirir-en-el-aula>
- Moneo, M. R. (1992). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la psicología del aprendizaje. *Tarviya, Revista de Investigación e Innovación Educativa* , 13-31.
- Montico, S. (2004). La Motivación en el Aula Universitaria: ¿Una Necesidad Pedagógica? . *Ciencia, Docencia y Tecnología* , 105-112.
- Moreno Bayardo, M. G. (2010). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo: Una aproximación conceptual . *Revista Universidad de Guadalajara*, 1-5.
- Núñez Rodríguez, M. L., Fajardo Ramos, E., & Químbayo Díaz, J. H. (2010). El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Salud Uninorte* , 260-268.

- Paolini, P. V., Loser, T., & Falcón, R. (2018). El Papel de las Tareas Académicas en la Dinámica Emocional de Estudiantes Universitarios. Un Estudio en Carreras de Educación. *Revista Páginas de Educación* , 1-23.
- Peña, B. (30 de abril de 2021). *Psicoactiva*. Obtenido de Las pulsiones en psicoanálisis Freudiano: <https://www.psicoactiva.com/blog/pulsiones-freud/#:~:text=Freud%20estudi%C3%B3%20el%20fen%C3%B3meno%20de,diverso%3A%20una%20persona%20o%20cosa>
- Pérez, L. (13 de noviembre de 2021). Diagnóstico del problema. (L. Garcia, Entrevistador)
- Petrovsky, A. (1980). *Psicología Evolutiva y Pedagógica* . Moscú: Editorial Progreso.
- Polanco Hernández, A. (2005). La Motivación en los Estudiantes Universitarios . *Actualidades Investigativas en Educación* , 1-13.
- Quiroa, M. (8 de febrero de 2021). *Economipedia*. Obtenido de Teoría de Herzberg : <https://economipedia.com/definiciones/teoria-de-herzberg.html>
- Ramos Pérez, J. M. (2020). *Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Motivación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Rivero Guzmán, M. Á. (2019). Motivación, el arte de lograr tus objetivos. *Universidad Mayor de San Simón*, 1-16.
- Rodríguez, N. G., & Álvares, B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento . *Estudios Sobre Educación*, 89-112.
- Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación, Diseño y Ejecución* . Bogotá, Colombia : Ediciones de la U.
- Sampieri Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* . México D.F.: McGraw Hill Education.
- Tomashevsky, K. (1966). *Didáctica General*. Mexico,DF: Grijalbo.
- UNADE, U. (28 de abril de 2020). *Universidad Americana de Europa* . Obtenido de Niveles de la pirámide de Maslow : <https://unade.edu.mx/para-que-sirve-la->

ANEXOS

MATRIZ DE CONGRUENCIA

IDEA	TEMA	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	INDICADORES
La motivación y el rendimiento académico	La Relación entre Motivación en el Aula y el Rendimiento Académico en los Estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Ciclo II, Año 2021	¿En qué medida se relaciona la motivación en el aula con el rendimiento académico, en los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021?	OG. Conocer la relación que existe entre la motivación en el aula y el rendimiento académico en los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.	HG. La motivación en el aula se relaciona con el rendimiento académico en los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.	VI. Motivación en el aula VD. Rendimiento Académico	
			OE 1. Explicar la relación de la estimulación pedagógica en el aula con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.	HE1. La estimulación pedagógica en el aula se relaciona con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.	VI1. Estimulación pedagógica en el aula VD1. Desarrollo cognitivo	-Aplicación de estrategias de interacción -Manejo de los recursos digitales -Clima de confianza -Lenguaje pedagógico adecuado -Desarrollo comprensible de temáticas -Planteamientos adecuados de problemas -Consejos para la mejora futura

						<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para aclarar dudas -Capacidad de análisis -Capacidad de síntesis -Desarrollo del pensamiento crítico -Desarrollo de las habilidades de escritura -Desarrollo de la capacidad de razonamiento
			<p>OE2. Determinar en qué medida se relaciona el nivel de exigencia de la actividad educativa con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.</p>	<p>HE 2. El nivel de exigencia de la actividad educativa se relaciona significativamente con el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.</p>	<p>VI2. Nivel de exigencia de la actividad</p> <p>VD2. Desarrollo de habilidades prácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Grado de dificultad de las actividades -Tiempo de realización y entrega de las actividades -Planificación de tareas -Establecimiento de rasgos evaluativos -Nivel de profundidad de las tareas -Orientación para la resolución de tareas -Establecimiento de objetivos claros -Uso adecuado de plataformas virtuales -Capacidad para resolver problemas -Diseña esquemas organizativos -Capacidad para detectar errores ortográficos -Representación creativa de tareas

						<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para seguir indicaciones -Realización de tareas, usando herramientas tecnológicas
			<p style="text-align: center;">OE. Demostrar en qué medida se relaciona el nivel de adecuación de la actividad educativa con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.</p>	<p style="text-align: center;">HE3. El nivel de adecuación de la actividad educativa se relaciona significativamente con el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior de la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, ciclo II, año 2021.</p>	<p style="text-align: center;">VI3. Nivel de adecuación de la actividad</p> <p style="text-align: center;">VD3. Desarrollo de actitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuación de la actividad a las necesidades del alumno -Congruencia entre el grado de dificultad y la ponderación de la actividad -Contextualización de las actividades -Pertinencia de la actividad -Innovación de la actividad -Claridad de las instrucciones -Adecuación de la actividad al nivel cognitivo del alumno -Cumplimiento de tareas -Entrega puntual de la tarea -Participación activa en clase -Preparación para evaluaciones -Trabajo en equipo -Asistencia a clases -Respeto a la opinión de los demás -Relaciones simétricas

Cuestionario dirigido a los docentes

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado



Cuestionario dirigido a docentes del tercer año de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, ciclo I, año 2022

Indicaciones generales: Las preguntas planteadas a continuación exploran categorías sobre la motivación en el aula, manifestada en estimulación pedagógica, nivel de exigencia y de adecuación de las actividades. Por favor responda de manera objetiva cada una de ellas, pues de ello depende la validez de los resultados de esta investigación.

Objetivo: Recolectar información sobre la motivación que se genera en el aula

Datos:

Lugar: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Docente: _____

Agradecimientos: De antemano agradecemos por su colaboración y tiempo brindado.

Preguntas

A. Estimulación pedagógica

1. ¿Aplica estrategias de interacción en el aula en el desarrollo de sus clases?
Si _____ No _____
2. ¿Hace uso de recursos digitales en el desarrollo de las asignaturas?
Si _____ No _____
3. ¿Considera usted que en sus clases genera un clima de confianza en el aula?

Si _____ No _____

4. Está de acuerdo con el siguiente planteamiento acerca de su actividad en el aula: ¿Utiliza un lenguaje pedagógico adecuado en la clase?

Si _____ No _____

5. Cuándo desarrolla un tema, ¿considera que los estudiantes comprenden lo que usted explica?

Si _____ No _____

6. ¿Considera adecuados los planteamientos que utiliza en el aula para la resolución de problemas?

Si _____ No _____

7. ¿Cuándo un estudiante no obtiene una calificación favorable, le aconseja para que mejore en sus trabajos futuros?

Si _____ No _____

8. ¿Aclara dudas a los estudiantes cuando es requerido?

Si _____ No _____

B. Nivel de exigencia de la actividad educativa

1. ¿Considera que el grado de dificultad de las tareas asignadas es el adecuado?

Si _____ No _____

2. ¿El tiempo para la realización y entrega de las tareas es el adecuado?

Si _____ No _____

3. ¿Planifica de manera organizada las tareas que asigna a los estudiantes?

Si _____ No _____

4. ¿Establece los rasgos a evaluar en las tareas que asigna?

Si _____ No _____

5. ¿El nivel de profundidad requerido en las tareas que asigna es el adecuado?

Si _____ No _____

6. ¿Brinda orientaciones para la resolución de las tareas que asigna?

Si _____ No _____

7. ¿Establece objetivos claros en cada tarea que asigna?

Si _____ No _____

C. Nivel de adecuación de la actividad

1. ¿Las tareas que asigna a sus estudiantes, obedecen a sus necesidades particulares?
Si _____ No _____
2. ¿Existe congruencia entre el grado de dificultad de las tareas y su ponderación?
Si _____ No _____
3. ¿Las tareas que asigna son contextualizadas a la realidad de los estudiantes?
Si _____ No _____
4. ¿Considera usted que las tareas que asigna son pertinentes?
Si _____ No _____
5. ¿Las tareas que asigna a los estudiantes conllevan elementos innovativos?
Si _____ No _____
6. ¿Considera usted que las instrucciones que brinda para la realización de las tareas son claras?
Si _____ No _____
7. ¿Adecúa las tareas al nivel cognitivo de los estudiantes?
Si _____ No _____

Cuestionario dirigido a los estudiantes

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Escuela de Posgrado



Cuestionario dirigido a estudiantes del tercer año y egresados de la Maestría en Profesionalización de la Docencia Superior, ciclo I, año 2022

Indicaciones generales: Las preguntas planteadas a continuación exploran variables sobre el rendimiento académico, manifestado en desarrollo cognitivo, desarrollo de habilidades prácticas y desarrollo de actitudes de los estudiantes. Por favor responda de manera objetiva cada una de las interrogantes, pues de ello depende la validez de los resultados de esta investigación.

Objetivo: Recolectar información sobre el rendimiento académico de los estudiantes

Datos:

Lugar: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Nivel de la maestría: Tercer año: Egresado:

Agradecimientos: De antemano agradecemos por su colaboración y tiempo brindado.

Preguntas

A. Desarrollo Cognitivo

9. ¿Considera usted que ha desarrollado su capacidad de análisis en el transcurso de la maestría?
Si _____ No _____
10. ¿Las técnicas de lectura y discusión empleadas por los docentes le han permitido desarrollar su capacidad de síntesis?

Si _____ No _____

11. ¿Todos los contenidos abordados en la maestría y la forma en que se han desarrollado le han permitido el desarrollo del pensamiento crítico?

Si _____ No _____

12. ¿Considera usted que ha desarrollado sus habilidades de escritura en el desarrollo de la maestría?

Si _____ No _____

13. ¿Los problemas planteados en las clases le han permitido el desarrollo de su capacidad de razonamiento?

Si _____ No _____

14. ¿Las metodologías empleadas para el desarrollo de los distintos módulos le han permitido el desarrollo de la imaginación?

Si _____ No _____

15. ¿Los contenidos abordados en la maestría le han permitido desarrollar su capacidad para expresarse de manera oral?

Si _____ No _____

B. Desarrollo de habilidades prácticas

1. ¿Ha aprendido a hacer uso adecuado de las plataformas virtuales en el transcurso de la maestría?

Si _____ No _____

2. ¿Las tareas asignadas en la maestría le han ayudado a desarrollar la capacidad para resolver problemas?

Si _____ No _____

3. ¿Las tareas asignadas en la maestría le han ayudado a desarrollar la capacidad para diseñar esquemas organizativos?

Si _____ No _____

4. ¿Las tareas asignadas en la maestría, le permitieron desarrollar la capacidad para detectar errores ortográficos?

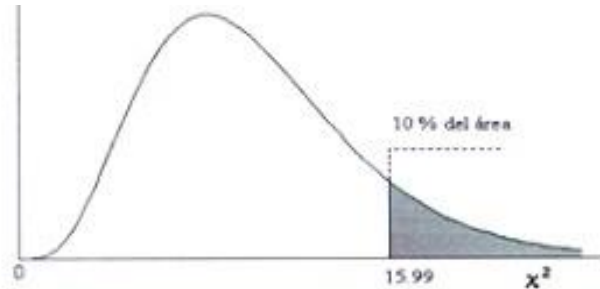
Si _____ No _____

5. ¿El tipo de tareas asignadas, independientemente de la asignatura, se prestaba para presentar las tareas de manera creativa?
Si _____ No _____
6. ¿Las indicaciones para la realización de las tareas eran claras, de tal forma que le permitía comprenderlas y seguirlas?
Si _____ No _____
7. ¿Puede usted realizar tareas haciendo uso de herramientas tecnológicas gracias a lo aprendido en la maestría?
Si _____ No _____

C. Desarrollo de actitudes

1. ¿Ha cumplido usted con todas las tareas que se le han asignado en la maestría?
Si _____ No _____
2. ¿Ha sido usted puntual en la entrega de las tareas de la maestría?
Si _____ No _____
3. ¿Participaba usted activamente en las clases de la maestría?
Si _____ No _____
4. ¿Se prepara usted para las evaluaciones (exámenes escritos, exposiciones, ensayos, etc.)?
Si _____ No _____
5. ¿Desarrolla usted las tareas que se le delegan cuando trabajaba en equipo?
Si _____ No _____
6. ¿Asiste a clases, independientemente de la asignatura que estuviera cursando y del maestro que la estuviera sirviendo?
Si _____ No _____
7. ¿Respeto usted la opinión de los demás, aunque esté en desacuerdo con lo opinado?
Si _____ No _____
8. ¿Tiene relaciones simétricas con sus compañeros de clases?
Si _____ No _____

Tabla del Chi-cuadrado



Ejemplo:
Para $\phi = 10$ grados de libertad

$$P[\chi^2 > 15.99] = 0.10$$

Grados de libertad

π ϕ	alfa												π ϕ	
	0.995	0.99	0.975	0.95	0.9	0.75	0.5	0.25	0.1	0.05	0.025	0.01	0.005	
1	3.93E-05	1.57E-04	9.82E-04	3.93E-03	1.58E-02	0.102	0.455	1.323	2.71	3.84	5.02	6.63	7.88	1
2	1.00E-02	2.01E-02	5.06E-02	0.103	0.211	0.575	1.386	2.77	4.61	5.99	7.38	9.21	10.60	2
3	7.17E-02	0.115	0.216	0.352	0.584	1.213	2.37	4.11	6.25	7.81	9.35	11.34	12.84	3
4	0.207	0.297	0.484	0.711	1.064	1.923	3.36	5.39	7.78	9.49	11.14	13.28	14.86	4
5	0.412	0.554	0.831	1.145	1.610	2.67	4.35	6.63	9.24	11.07	12.83	15.09	16.75	5
6	0.676	0.872	1.237	1.635	2.20	3.45	5.35	7.84	10.64	12.59	14.45	16.81	18.55	6
7	0.989	1.239	1.690	2.17	2.83	4.25	6.35	9.04	12.02	14.07	16.01	18.48	20.3	7
8	1.344	1.647	2.18	2.73	3.49	5.07	7.34	10.22	13.36	15.51	17.53	20.1	22.0	8
9	1.735	2.09	2.70	3.33	4.17	5.90	8.34	11.39	14.68	16.92	19.02	21.7	23.6	9
10	2.16	2.56	3.25	3.94	4.87	6.74	9.34	12.55	15.99	18.31	20.5	23.2	25.2	10
11	2.60	3.05	3.82	4.57	5.58	7.58	10.34	13.70	17.28	19.68	21.9	24.7	26.8	11
12	3.07	3.57	4.40	5.23	6.30	8.44	11.34	14.85	18.55	21.0	23.3	26.2	28.3	12
13	3.57	4.11	5.01	5.89	7.04	9.30	12.34	15.98	19.81	22.4	24.7	27.7	29.8	13
14	4.07	4.66	5.63	6.57	7.79	10.17	13.34	17.12	21.1	23.7	26.1	29.1	31.3	14
15	4.60	5.23	6.26	7.26	8.55	11.04	14.34	18.25	22.3	25.0	27.5	30.6	32.8	15
16	5.14	5.81	6.91	7.96	9.31	11.91	15.34	19.37	23.5	26.3	28.8	32.0	34.3	16
17	5.70	6.41	7.56	8.67	10.09	12.79	16.34	20.5	24.6	27.6	30.2	33.4	35.7	17
18	6.26	7.01	8.23	9.39	10.86	13.68	17.34	21.6	25.0	28.9	31.5	34.8	37.2	18
19	6.84	7.63	8.91	10.12	11.65	14.56	18.34	22.7	27.2	30.1	32.9	36.2	38.6	19
20	7.43	8.26	9.59	10.85	12.44	15.45	19.34	23.8	28.4	31.4	34.2	37.6	40.0	20
21	8.03	8.90	10.28	11.59	13.24	16.34	20.3	24.9	29.6	32.7	35.5	38.9	41.4	21
22	8.64	9.54	10.98	12.34	14.04	17.24	21.3	26.0	30.8	33.9	36.8	40.3	42.8	22
23	9.26	10.20	11.69	13.09	14.85	18.14	22.3	27.1	32.0	35.2	38.1	41.6	44.2	23
24	9.89	10.86	12.40	13.85	15.66	19.04	23.3	28.2	33.2	36.4	39.4	43.0	45.6	24
25	10.52	11.52	13.12	14.61	16.47	19.94	24.3	29.3	34.4	37.7	40.6	44.3	46.9	25
26	11.16	12.20	13.84	15.38	17.29	20.8	25.3	30.4	35.6	38.9	41.9	45.6	48.3	26
27	11.81	12.88	14.57	16.15	18.11	21.7	26.3	31.5	36.7	40.1	43.2	47.0	49.6	27
28	12.46	13.56	15.31	16.93	18.94	22.7	27.3	32.6	37.9	41.3	44.5	48.3	51.0	28
29	13.12	14.26	16.05	17.71	19.77	23.6	28.3	33.7	39.1	42.6	45.7	49.6	52.3	29
30	13.79	14.95	16.79	18.49	20.6	24.5	29.3	34.8	40.3	43.8	47.0	50.9	53.7	30
40	20.7	22.2	24.4	26.5	29.1	33.7	39.3	45.6	51.8	55.8	59.3	63.7	66.8	40
50	28.0	29.7	32.4	34.8	37.7	42.9	49.3	56.3	63.2	67.5	71.4	76.2	79.5	50
60	35.5	37.5	40.5	43.2	46.5	52.3	59.3	67.0	74.4	79.1	83.3	88.4	92.0	60
70	43.3	45.4	48.8	51.7	55.3	61.7	69.3	77.6	85.5	90.5	95.0	100.4	104.2	70
80	51.2	53.5	57.2	60.4	64.3	71.1	79.3	88.1	96.6	101.9	106.6	112.3	116.3	80
90	59.2	61.8	65.6	69.1	73.3	80.6	89.3	98.6	107.6	113.1	118.1	124.1	128.3	90
100	67.3	70.1	74.2	77.9	82.4	90.1	99.3	109.1	118.5	124.3	129.8	135.8	140.2	100
Z_{α}	-2.58	-2.33	-1.96	-1.64	-1.28	-0.674	0.000	0.674	1.282	1.645	1.96	2.33	2.58	Z_{α}