



UNIVERSIDAD
**SAN IGNACIO
DE LOYOLA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Carrera de Educación con Especialidad en Letras y Humanidades

DIFERENCIAS DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES Y DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS, SEDE LIMA, 2018

**Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación
con Especialidad en Letras y Humanidades**

JULYSSA LLAVE ZAÑARTU

**Asesor:
Dr. Miguel Angel Giraldo Quispe**

**Lima – Perú
2019**

Dedicatoria

A mis compañeras de pupitre del Doctorado en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Promoción 2012: Sonia Aquino, Pilar Cardó, Viviana Cueva, Magdalena Cruz, Irma Roca, Livia Mariño, Carmela Alarcón, Alicia Berrocal, Milagros Fernandez, Rosa Mollo, Ursula Toro – Lira, Ana Pardo y Marcela Vera; todas ellas maestras de corazón y mis principales referentes a seguir.

Agradecimiento

A Dios por sustentar cada emprendimiento académico y realizar en su *kairos* mi más grande sueño: ser Maestra de profesión. A la USIL y su staff de maestros: líderes pedagógicos y gestores educativos; por todos los aprendizajes significativos logrados y atención personalizada. A mi hermana Julyana por su apoyo incondicional. A mi abuela y maestra favorita Silvia Ramirez por sus consejos pedagógicos. A mis amigas (os) metodólogas (os) por sus continuas enseñanzas, especialmente a mi querida maestra y amiga: Dra. Alejandrina por su impecable labor y por todas las asesorías brindadas en cada reto académico de nivel Pre y Post Grado trazados y logrados gracias a Dios, a mi resiliencia, disciplina y motivación de logro! Finalmente, a mis alumnos de pre y post grado, a mis ahijados de las promociones Illaring Sami e Initium Novum. Todos en su conjunto, motivan mi labor docente: gracias por cada experiencia vivida y aprendizajes adquiridos.

Índice de contenidos

Introducción	1
Problema de la investigación	2
Planteamiento del problema.	2
Formulación del problema.	3
Justificación de la investigación.	4
Marco referencial	6
Antecedentes.	6
Marco teórico.	9
<i>Motivación de Logro.</i>	9
<i>Teorías de la motivación.</i>	9
<i>Conceptualización de la Motivación de Logro.</i>	12
<i>Características de la Motivación de Logro.</i>	18
<i>Dimensiones de la Motivación de Logro.</i>	22
<i>Motivación por la tarea.</i>	22
<i>Motivación extrínseca.</i>	24
<i>Ansiedad facilitadora del rendimiento.</i>	25
<i>Factores de la Motivación de Logro.</i>	26
<i>Motivación por aprender.</i>	26
<i>Disposición al esfuerzo.</i>	27
<i>Desinterés por el trabajo y rechazo al mismo.</i>	28
<i>Miedo al fracaso.</i>	29
<i>Deseo de éxito y reconocimiento.</i>	29
Objetivos e hipótesis	31
Objetivos.	31
Hipótesis.	31
Método	
Tipo y diseño de la investigación	33
Tipo de investigación.	33
Diseño de investigación.	33
Variables	34
Participantes	35
Instrumentos de investigación.	40

Procedimientos	41
----------------	----

Resultados

Presentación de resultados	42
Discusión	62
Conclusiones	70
Recomendaciones	71
Referencias	72
Anexos	76

Índice de tablas

Tabla		Página
1	Confiabilidad de constructos de medición del cuestionario Motivación de Logro de los docentes de una universidad privada.	38
2	Matriz de correlaciones de los factores del cuestionario Motivación de Logro de los docentes de una universidad privada.	39
3	Estructura factorial encontrada en las dimensiones de Motivación de Logro del cuestionario Aprendizaje organizacional de los docentes de una Universidad Privada.	40
4	Distribución de los docentes según profesión.	42
5	Distribución de los docentes según grado académico.	43
6	Distribución de los docentes según horas de clases asignada a la semana.	44
7	Distribución de los docentes según trabaja Ud. Como docente en otras instituciones.	45
8	Distribución de los docentes según años que lleva trabajando en la universidad.	46
9	Distribución de los docentes según edad en años cumplidos	47
10	Distribución de los docentes según sexo.	48
11	Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para la variable motivación de logro.	50
12	Comparación de medias para la variable motivación de logro	50
13	Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para la motivación por la tarea.	51
14	Comparación de medias para la variable motivación por la tarea.	52
15	Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para la motivación extrínseca.	53
16	Comparación de medias para la motivación extrínseca.	53
17	Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para ansiedad facilitadora del rendimiento.	54
18	Diferencias de puntajes promedios en la ansiedad facilitadora del rendimiento.	55
19	Perfiles de niveles de motivación de logro según escuela	

	profesional.	56
20	Perfiles de niveles para la dimensión motivación por la tarea según escuela.	58
21	Perfiles de niveles para la dimensión motivación extrínseca según escuela profesional.	59
22	Perfiles de niveles para la dimensión ansiedad facilitadora del rendimiento según escuela profesional.	61

Índice de figuras

Figura		Página
1	Distribución de los docentes según profesión.	42
2	Distribución de los docentes según grado académico.	43
3	Distribución de los docentes según horas de clase.	44
4	Distribución de los docentes según Ud. Trabaja en otras instituciones.	46
5	Distribución de los docentes según años que lleva trabajando en la universidad.	47
6	Distribución de los docentes según edad en años cumplidos.	48
7	Distribución de los docentes según sexo.	49

Resumen

La investigación descriptiva comparativa tuvo una clara intencionalidad; Determinar la diferencia de motivación de logro en dos grupos de interés: docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y docentes de la Escuela Profesional de Educación. En efecto, el estudio es de tipo descriptivo – comparativo porque describe las características con la finalidad de comparar las unidades de análisis que asciende a 76 docentes (52 provenientes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y 24 provenientes de la Escuela Profesional de Educación). Se aplicó el instrumento: cuestionario de motivación de logro para el aprendizaje, planteado por Tapia, Montero y Huertas (2000) adaptado por Llave (2017), el cual fue sometido a juicio de expertos y cuenta con el respaldo del coeficiente de confiabilidad requerido. Los resultados del presente estudio aseguran que los docentes Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan niveles más altos de motivación de logro que los docentes Escuela Profesional de Educación; por lo que se confirma la hipótesis general: Existen diferencias significativas en la motivación de logro en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales en comparación con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. Resultado que se obtuvo a través del estadístico t de student. Así mismo, entre los docentes existen únicamente diferencias significativas en la dimensión: motivación extrínseca; por lo que se confirma la segunda sub hipótesis: Existen diferencias significativas entre la motivación extrínseca en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima, en comparación con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. De manera que, en la primera y en la tercera sub hipótesis no se encontró suficientes evidencias que confirmen las mismas.

Palabras Claves: motivación de logro, motivación por la tarea, motivación extrínseca y ansiedad facilitadora del rendimiento.

Abstract

The comparative descriptive research had a clear intentionality, determine the difference in achievement motivation of achievement in two groups of interest: professor of the professional school of administration and international business and professor of the professional school of education. Indeed, the study is descriptive – comparative because it describes the characteristics in order to compare the units of analysis which ascend to 76 professor (52 coming of the professional school of administration and international business and 24 coming of the professional school of education). The instrument was applied: questionnaire of motivation of achievement for the knowledge raised by Tapia, Montero y Huertas (2000) adapted by Llave (2017), which was submitted to expert judgment and is backed by the required reliability coefficient. The results of the present study ensure that the professor of the professional school of administration and international business present higher levels of achievement motivation than the professor of the professional school of education; by the general hypothesis is confirmed: There are significant differences in achievement motivation in the professor school of administration and international business in comparison with the professor of the professional school of education of the university Alas Peruanas, headquarters Lima, 2018. Results that it was obtained through of student t statistic. Likewise, among teachers there are only significant differences in the dimension: extrinsic motivation; so the second sub hypothesis is confirmed: There are significant differences between extrinsic motivation in the in the professor school of administration and international business of the university Alas Peruanas, headquarters Lima in comparison with the professor of the professional school of education of the university Alas Peruanas, headquarters Lima, 2018. So that, in the first and third sub-hypothesis there was not enough evidence to confirm them.

Key words: achievement motivation, task motivation, extrinsic motivation and performance facilitating anxiety.

Introducción

Los docentes universitarios comprometidos con la misión, principios, funciones y fines de la universidad están llamados a esforzarse permanentemente en razón de que ejercen la docencia superior; considerada como el nivel más alto de la función docente. Asimismo, resulta imperativo, que el docente comprenda que el proceso de aprendizaje de sus estudiantes resulta de una serie de condiciones motivacionales que deben de configurarse en las sesiones de aprendizaje, a efectos de facilitar el proceso de enseñanza y lograr aprendizajes significativos en los futuros agentes de cambio: generadores de la información y portadores del conocimiento. Ergo: estudiantes universitarios. En esa intencionalidad, la motivación de logro del docente constituye el principal motor que impulsa toda su energía orientada al cumplimiento de su principal reto - desafío: alcanzar niveles altos de educabilidad, esfuerzo, constancia, perseverancia y persistencia en los objetivos trazados; situación que genera en el educando percepciones positivas que influyen en el proceso de aprendizaje del estudiante, porque el docente con motivación de logro se transforma en un modelo de éxito por su crecimiento psicológico y profesional.

El presente estudio tuvo como principal objetivo determinar la diferencia de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. En ese propósito, se determinó la diferencia de la motivación por la tarea, motivación extrínseca y ansiedad facilitadora del rendimiento de los docentes provenientes de dos escuelas profesionales de la Universidad Alas Peruanas.

En el primer capítulo se presenta el problema motivo de la investigación: ¿Cuál es la diferencia de la motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018? Asimismo, se ofrece la justificación, marco referencial que incluye antecedentes y marco teórico, como también objetivos e hipótesis de la investigación.

En el segundo capítulo se presenta el método donde se muestra el tipo y diseño de la investigación, variable materia de estudio, participantes, instrumento y procedimientos.

En el tercer capítulo se muestran los resultados encontrándose que los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan niveles más altos de motivación de logro a diferencia de los docentes de la Escuela Profesional de

Educación. Así mismo, se determinó que entre los docentes provenientes de las dos Escuelas Profesionales existen únicamente diferencias significativas en la dimensión: motivación extrínseca; por lo que se confirma la segunda sub hipótesis: existen diferencias significativas entre la motivación extrínseca en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. Finalmente, se presenta la discusión de los resultados, conclusiones, recomendaciones, referencias y matriz de consistencia.

Problema de la investigación

Planteamiento del problema.

La Motivación de Logro es definida como el conjunto de actos y aptitudes que dan fuerza para alcanzar una meta, que proporciona una energía interna en el docente; la misma que lo impulsa alcanzar el éxito y perseverar en ello. En esa intencionalidad, el docente con motivación de logro lucha por alcanzar sus sueños convirtiendo en práctica de vida valores como el esfuerzo, constancia, persistencia, dedicación, disciplina, perseverancia en la búsqueda por cumplir sus objetivos; disfrutando del proceso, es decir de su esfuerzo físico y mental. De manera que, el conjunto de acciones explicadas en el párrafo anterior, estimulan la realización de la tarea y demás metas intrínsecas y extrínsecas que se trace el docente, dentro de un contexto donde la ansiedad facilita el rendimiento. Por lo expuesto, un docente con alta motivación de logro estaría en mejores condiciones de lograr rendimientos académicos altos a partir de aprendizajes significativos. Los estudios indican que la motivación de logro conduce al desarrollo de actividades orientadas al triunfo y a persistir en ello. En ese sentido, los componentes psicológicos y emocionales trascienden tanto en la vida del docente como en la organización; situación que puede promover mejores desempeños e impactar en la calidad, tal como lo señala Padrón y Sánchez de Gallardo (2010).

Existen estudios correlacionales de la motivación de logro, incluso investigaciones de tipo explicativo causal con el aprendizaje organizacional de los docentes; pero no se ha encontrado aún un estudio que, por un lado, refleje un valor teórico y sirva de utilidad metodológica a efectos de ofrecer valiosa información y complementar las investigaciones, que, por cierto, son escasas. Por otro lado, que describa y compare la motivación de logro de los docentes universitarios provenientes de dos escuelas

profesionales de una universidad privada de Lima Metropolitana; pues tal como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos [...] Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables que se refieren” (p.80). De manera que, en función de la doctrina expuesta la investigadora tiene el libre acceso de diseñar todo tipo de investigación, en ese sentido de determinar qué va investigar y qué profundidad tendría la investigación. Por lo expuesto, el presente estudio tiene significatividad y gran utilidad porque revelará con rigor las diferencias la motivación de logro de los docentes universitarios provenientes de dos Escuelas Profesionales de una Universidad privada de Lima Metropolitana. Coincidentemente, Hernández, Fernández y Baptista (2010), expresan que “los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (p. 80). De manera que, el principal tenor de la presente investigación consiste en determinar la diferencia de la motivación de logro del docente universitario según la motivación por la tarea, la motivación externa y la ansiedad facilitadora del rendimiento; a fin de proporcionar significativa información a la comunidad universitaria; en aras de motivar la elaboración de proyectos e investigaciones con diseños, tipos y niveles distintos que respondan al claro propósito y perspectiva de los futuros investigadores de las ciencias sociales; pues tal como afirma Bernal (2010), “para muchos expertos, la investigación descriptiva es un nivel básico de investigación, el cual se convierte en la base de otros tipos de investigación” (p. 109).

Formulación del problema.

Considerando lo descrito: La pregunta principal que guiará la presente investigación queda formulada así:

Problema general

¿Cuál es la diferencia de la motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?

Problemas específicos

¿Cuál es la diferencia de la motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?

¿Cuál es la diferencia de la motivación extrínseca entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?

¿Cuál es la diferencia de la ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?

Justificación de la Investigación.

Bajo la perspectiva legal, la educación es un derecho subjetivo y como tal, el Estado peruano promueve políticas y construye un ordenamiento jurídico a efectos de garantizar el derecho a la educación. En ese orden de ideas, las universidades tienen que someterse a las políticas educativas y a los nuevos requerimientos que benefician a los actores educativos; por lo que deben necesariamente contar con un potencial humano idóneo. En ese sentido, las universidades deben ofrecer a la comunidad universitaria docentes con altos niveles de motivación de logro; pues todos en su conjunto, constituyen una ventaja competitiva para la institución de nivel universitario.

Bajo la perspectiva social, la sociedad demanda calidad educativa. De manera que, la filosofía de la calidad influye en toda organización social, tenga fines lucrativos o no. Por esa razón, las universidades comprometidas con el logro de la calidad educativa entendida como el nivel máximo nivel de formación científica, integral que debe alcanzar el educando a fin de enfrentarse a los retos del desarrollo humano; replantean su propia cultura organizacional, su planeamiento estratégico promoviendo procesos de mejora continua y reformando incluso los perfiles profesionales, a fin de que los alumnos, como futuros decisores, logren competencias. Por lo expuesto, las universidades podrían seleccionar a sus docentes considerando, no solamente, la calidad y permanente formación profesional, científica y técnica; sino también tomando en cuenta el nivel de la motivación de logro del docente; a fin establecer nuevos criterios en el proceso de

selección docente y diseñar talleres con el claro propósito de fortalecer los principios y asegurar los fines de la universidad peruana. De manera que, los principales beneficiarios de la contratación docente serían en primer lugar los alumnos y la propia gestión educativa. Y, a niveles macro, el país; pues el proceso enseñanza - aprendizaje estaría siendo liderado y guiado por docentes con niveles altos de motivación de logro, con talento moral; lo que garantizaría la consolidación de las competencias de los futuros agentes transformadores; pues tal como lo señala el Amauta: Lazo (2010), en su obra: Pedagogía Universitaria “la enseñanza superior conlleva a un tipo de docencia expresamente especializada y al mismo tiempo humanista” (pp. 69-70), de manera que, un docente motivado convertiría en práctica de vida la ética de la profesionalidad, disciplina y perseverancia. Así mismo, tendría altos niveles de educabilidad tanto en pedagogía universitaria como en la asignatura que imparte; por lo que la justificación pedagógica se pone en manifiesto.

Bajo la perspectiva teórica, la investigación presenta bases teóricas que contribuyen a elevar las evidencias empíricas y conocimientos sobre la motivación de logro; que es una variable compuesta por dimensiones y como tal descansa sobre un sustento científico, entre los que se destaca a Tapia, Montero y Huertas (2000), en efecto, la motivación de logro es el conjunto de acciones que impulsan la realización de la tarea y demás metas intrínsecas y extrínsecas dentro de un contexto donde la ansiedad facilita el rendimiento. De manera que, la presente investigación desarrollará un marco teórico atendiendo a la definición conceptual que incluye dimensiones e indicadores de la variable materia de investigación. Por lo que se destaca su valor teórico; pues promueve el conocimiento acumulado y fortalece las teorías en las que se fundamenta la variable.

Para la investigación se empleará un cuestionario: Encuesta definida como aquella técnica que contiene preguntas. Todas en su conjunto, giran en función del planteamiento del problema de la investigación. El cuestionario se distribuiría previas coordinaciones con las Direcciones de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y Escuela Profesional de Educación de las Universidades: Alas Peruanas. Por lo tanto, el aspecto metodológico se llevará a cabo sin ningún inconveniente; pues la autora forma parte del staff de docentes universitarios de la Universidad Alas Peruanas. Por lo expuesto, la investigación tiene significatividad, incluso, metodológica; porque no solamente motiva la elaboración de estudios con distintos diseños, tipos y niveles de investigación a partir del sustento doctrinario y resultados que aportarían a la comunidad universitaria; sino también al presentar tablas perfiles fila, se ofrecería una forma innovadora para hallar cálculos a fin de determinar y profundizar las comparaciones entre las unidades de análisis materia de estudio.

Al respecto, Lévy y Varela (2003), refieren que una tabla de contingencia se obtiene clasificando una población según dos variables. El conjunto de columnas designa las modalidades de una variable y el conjunto de filas corresponde a las de la otra variable, de ese modo las filas y columnas que definen dos particiones de una misma población, juegan papeles simétricos y son tratadas de forma análoga, por lo que los perfiles de fila indican la proporción de la categoría de fila en cada categoría de la columna, por ejemplo del 100% de docentes que califiquen con niveles bajos de motivación de logro, qué porcentaje correspondería a la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales; y que porcentaje correspondería a Educación. Lo mismo operaría para los docentes que calificaron con niveles medios y altos.

Marco referencial

Antecedentes.

Padrón y Sánchez de Gallardo (2010). Efecto de la motivación de logro y la inteligencia emocional en el crecimiento psicológico. La investigación tiene como propósito determinar si existe una correlación entre las variables expuestas; y para tales efectos estimaron una muestra de 117 doctorantes y aplicaron tres instrumentos: cuestionarios con escala Likert; el primero para medir la motivación de logro, el segundo para medir la inteligencia emocional y el tercero para medir crecimiento psicológico. Cabe precisar que cada instrumento fue validado a través de juicios de expertos.

Respecto a los hallazgos importantes, se encontró que entre las variables expuestas en el párrafo anterior existe una correlación muy alta y positiva. Por lo que concluyen que, el crecimiento psicológico resulta de la interacción positiva entre motivación de logro e inteligencia emocional. Por lo que estas impactan e influyen de manera significativa en el crecimiento psicológico. En otro orden, expresan que las organizaciones deben contar con un potencial humano con cualidades, con fortalezas, así como también con “alto nivel educacional, calidad profesional, entrenamiento técnico y científico” (p.142). Por esa razón, precisan que los “doctorantes por su manejo motivacional y emocional se constituyen en un modelo referencial de éxito, caracterizados por ser generadores de soluciones y de conocimiento, lo cual los caracteriza como personas altamente competitivas y exitosas” (p.144). De manera que, los doctorantes presentan fortalezas

motivacionales y emocionales. Todas en su conjunto, son percibidas por el entorno de una manera positiva; pues se convierten en referentes de éxito y como tal pueden influenciar y lograr cambios muy provechosos en la organización.

Del Valle (2015), Nivel de motivación al logro en un grupo de docentes (estudio realizado en el 1er. y 4to. año de las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial y preprimaria de la Universidad Rafael Landívar. En el presente estudio, el autor tiene como objetivo principal determinar el nivel de motivación al logro de un grupo de docentes. Por lo que evaluaron una muestra de 31 docentes y aplicaron un instrumento: Escala de motivación al logro (ML-1) y Escala de motivación al logro (ML-2).

Los resultados demuestran que “los docentes y estudiantes de la Licenciatura en educación inicial y preprimaria, muestran niveles de motivación adecuados frente a su trabajo [...] se determinó que los docentes se encuentren motivados a obtener satisfacción en el trabajo, oportunidades que se presentan para lograr el reconocimiento, desarrollo profesional y crecimiento personal, fundamentado en el nivel de motivación reflejado (p.43). Por lo que resuelve que los docentes con motivación de logro presentan actitudes, aptitudes y aprendizajes actitudinales que los conducen al desarrollo tanto afectivo, moral, social y cognitivo; por lo que presentan capacidades, es decir un conjunto de recursos que hacen que cada uno de ellos se movilice de una manera competente.

Valdez y Zavala (2015). Influencia del docente en la motivación de los alumnos de 3° de secundaria. En la presente investigación, el autor tiene un claro propósito; conocer la influencia que tiene el docente sobre la motivación de los alumnos de 3° de secundaria. Por lo que trabajó con una muestra de 20 alumnos Y, en esa intencionalidad, se fijaron dos grupos de 3° de acuerdo a la carga académica del docente, se aplicaron 20 entrevistas en cinco sesiones, se solicitaron 20 relatos

Los hallazgos muestran que “los maestros han generado buena convivencia dentro del aula; permitiendo que se sientan en confianza y con grandes expectativas sobre la materia (p.60). En consecuencia, se observa una buena práctica docente puesto que se pone en evidencia la existencia de un clima cálido e idóneo para el logro de un aprendizaje. Finalmente, concluye que “la influencia de maestro – alumno en su motivación es uno de los factores del contexto educativo que más repercute en la calidad del aprendizaje” (p.85). Por lo expuesto, la influencia resulta significativa porque

contribuye al logro de una participación más activa y permanente en las sesiones de aprendizaje.

Bruno (2017). Motivación Laboral y Desempeño Docente de las maestras de Educación Inicial de la Red 03-UGEL N° 07 – 2016. En el presente estudio, el autor tiene como objetivo específico determinar la relación entre la motivación y el desempeño docente las maestras. En consecuencia, se estimó una muestra de 61 docentes. Y, en ese propósito se utilizó la técnica de la encuesta validada por expertos, a efectos de conocer la influencia existente entre motivación y desempeño docente.

Los resultados permiten confirmar que la relación existente entre motivación y desempeño docente no es significativa. Finalmente, concluye que “esta relación es de una magnitud débil lo que indica que las características de la Motivación no determinan las capacidades para el desempeño docente” (p. 87). Asimismo, afirma que la relación entre motivación intrínseca tiene una relación débil con el desempeño docente alegando que “las maestras pueden lograr un buen desempeño a pesar de tener una motivación intrínseca media” (p.87). Por lo expuesto, a pesar de que las variables no presentan relación significativa, el autor propone conocer y mantener la motivación de las docentes, dar continuidad a los estudios superiores y evaluar el desempeño docente teniendo en cuenta tres dimensiones: desempeño en el aula, en la gestión educativa y en el área personal.

Solorzano (2015). Nivel de ansiedad que existe en las docentes de educación primaria, que laboran en un colegio privado de la Zona 11 Capitalina. El presente estudio tiene como propósito identificar el nivel de ansiedad que existe en las docentes de educación primaria del sector privado. Y para tales efectos, se estimó una muestra de 25 docentes. Así como también, se empleó un cuestionario llamado “Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad ISRA.

Los resultados indican que “El 60% de la población presenta un nivel de ansiedad severo o extremo, requiriendo de atención clínica profesional y actualmente no se encuentran en tratamiento” (p. 51). Por lo que recomienda la realización de un Taller de manejo de la ansiedad, asistencia médica, actividades físicas y de distracción dirigido a las maestras.

Marco Teórico.

Motivación de Logro.

Teorías de la Motivación.

Araya y Pedreros (2013), destacan la teoría de Maslow, quien afirma que el comportamiento de los seres humanos siempre estará motivado por cinco tipos de necesidades: fisiológicas, seguridad, social, autoestima y auto realización. Incluso, el autor de la presente teoría ubica a cada necesidad en orden de prelación; lo que significa que existe entre ellas una relación significativa que apunta hacia la autorrealización personal. En ese orden de ideas, la necesidad fisiológica, en principio, es determinante para la existencia de la humanidad; un claro ejemplo son: agua, comida y abrigo. La necesidad de seguridad, determina la calidad de vida; pues está referida al cumplimiento estricto de la principal obligación que tiene el Estado y cualquier organización: Garantizar el orden y estabilidad de la estructura organizacional, social, política y económica. Así como también, tutelar y garantizar los derechos a fin de dignificar al ser humano. En otro orden, la necesidad social, es propia de la naturaleza del ser humano, en el sentido que no puede vivir aislado; pues la socialización y el aprendizaje tienen como principal tenor la comunicación; la misma que debe transmitirse dentro de un clima, que en lo posible, debe ser amigable, cálido y afectivo a fin de lograr un estado de bienestar y el sentido de pertenencia. La necesidad de autoestima refiere al sentimiento valorativo que tiene una persona sobre sí misma. En consecuencia, si la autoestima es positiva; todo indicaría que las demás necesidades expuestas en el párrafo anterior fueron satisfechas. Por lo tanto, a partir de ese suceso trascendental, el ser humano gozaría de prestigio y de un mejor estatus. Resultados que inciden en la satisfacción de la necesidad de auto realización, referida a la autosatisfacción personal.

Por otro lado, los autores destacan paradoja existente de la siguiente manera: a pesar que la presente teoría no cuenta con rotundas evidencias empíricas que demuestren que efectivamente existe una jerarquía de necesidades, en clara alusión al orden de prelación explicado en el párrafo anterior, el estudio de Maslow “goza de amplia aceptación” (p. 47). En consecuencia, la comunidad científica reconoce la teoría de Maslow, incluso, según los autores, es considerada como fuente de otras teorías, tal es el caso del estudio de Alderfer, quien a partir de las cinco necesidades propuestas por Maslow, refuerza su capacidad creativa, crítica y de síntesis, a fin de presentar únicamente tres necesidades

que se configuran en el comportamiento humano: existencia, relación y crecimiento. La primera, indica que el estado de bienestar - salud en el cuerpo es fuente de motivación. La segunda, refiere a la necesidad de construir relaciones interpersonales dentro del proceso de socialización. Y finalmente, la tercera indica la necesidad intrínseca: de trascender, de crecer, de desarrollarse de una manera integral.

La teoría de Alderfer a diferencia de la teoría de Maslow, no ubica las tres necesidades expuestas en el párrafo anterior en orden de preferencia, es decir, en orden jerárquico. Por el contrario, las necesidades pueden manifestarse en orden descendente o ascendente. Incluso, cuando una nueva necesidad se pone en manifiesto, esta no indica que la necesidad primigenia fue satisfecha. Por otro lado, existen claras semejanzas entre los aportes de los temáticos, tal como se expresa en la siguiente cita textual:

La necesidad de existencia de Alderfer puede representar a las necesidades fisiológicas y de seguridad de Maslow. Algo similar ocurre con la necesidad de relación (la cual representa la necesidad social de Maslow) y de crecimiento (la cual representa las necesidades de autoestima y autorrealización de Maslow) (Araya y Pedreros, 2013, p. 48).

Por otro lado, los autores destacan también la teoría de Mc. Clelland que tiene como principal sustento la necesidad de logro, afiliación y poder. La primera, se encuentra íntimamente ligada a la variable materia de investigación del presente estudio; pues está referida a la necesidad que tiene una persona por lograr el cumplimiento estricto de sus metas intrínsecas. En ese propósito, se configura el disfrute, la disciplina y perseverancia en el proceso de esfuerzo físico y mental; como también los deseos de marcar la diferencia a fin que sus acciones planificadas sean distinguidas y reconocidas por otros. Coincidentemente, Tapia, Montero, Huertas (2000), expresan que tanto el deseo de éxito y reconocimiento, como disposición al esfuerzo constituyen factores que determinan la motivación de logro. Así mismo, indican que la motivación por aprender, miedo al fracaso, ansiedad facilitadora del rendimiento, entre otros; son también factores.

Respecto de la necesidad de afiliación, Araya y Pedreros (2013), afirman que “las personas con una alta necesidad de afiliación tienden a interesarse y a pensar con frecuencia acerca de la calidad de sus relaciones personales” (p. 48). De manera que, se configura la clara intencionalidad en el ser humano de consolidar la cualidad llamada: empatía en sus relaciones sociales. Y finalmente, la necesidad de poder: “las personas

que tienen una alta necesidad de poder, buscan controlar a los demás y que se haga lo que ellas desean” (p. 48). En consecuencia, se distingue un claro propósito: deseos de construir una relación de subordinación, es decir, de mando – obediencia.

Por otro lado, Araya y Pedreros (2013), destacan también la teoría de Herzberg, quien “centra su atención en el trabajo en sí mismo como fuente principal de satisfacción. Esta teoría subraya la importancia de las características del puesto y las prácticas organizacionales” (p.48). Por lo expuesto, el trabajo como esfuerzo físico y mental es la actividad que tiene mayor significancia dentro de una organización. Así mismo, afirma que existen dos factores que determinan la satisfacción o insatisfacción laboral: intrínsecos y extrínsecos y/o de higiene respectivamente.

Los factores intrínsecos se relacionan con el contenido del trabajo (el trabajo en sí mismo, la responsabilidad y el reconocimiento, entre otros) y los factores extrínsecos lo hacen con el contexto laboral (relaciones con el supervisor, el salario y las relaciones con los compañeros, entre otros) (Araya y Pedreros, 2013, p. 48).

Por su parte, Batista, Gálvez e Hinojosa (2010), afirman que las diferentes teorías de la motivación “contribuyen a que las generaciones actuales comprendan la importancia de este tema en el campo de la conducta humana” (p. 378). Así mismo, destacan al igual que los demás autores, la teoría del doble factor de Herzberg: factores intrínsecos e higiene. Factores que en su conjunto se configuran en el trabajo. Los factores intrínsecos incluyen: el logro, la motivación por la tarea, el reconocimiento por el logro. Hallazgos que son confirmados gracias al estudio de Tapia, Montero y Huertas (2000); pues en la motivación de logro operan también los factores intrínsecos mencionados en el párrafo anterior.

Los factores de higiene engloba “las políticas administrativas de la organización, la supervisión, las relaciones interpersonales con compañeros, jefes y subalternos; las condiciones de trabajos, el salario, la categoría y la estabilidad en el puesto” (p. 379).

Coincidentemente Batista, Gálvez e Hinojosa (2010), al igual que Araya y Pedreros (2013), destacan el estudio de Mc Clelland quien afirma que existen tres tipos de necesidades explicadas en la página diez y once del presente estudio. Al respecto, resulta significativo, a efectos de la presente investigación, destacar la necesidad de logro; pues una de las motivaciones de Mc Clelland es materia de investigación que

indica la necesidad que tiene una persona de trazarse retos y de disfrutar de cada meta cumplida en términos cualitativos y de excelencia. En ese orden de ideas, según los autores, el estudio de Mc Clelland tiene gran importancia porque su teoría goza de reconocida aprobación; pues muchos autores, tras sus hallazgos confirman su teoría. En esa línea, también destacan tanto a Mankeliunas como a Atkinson. El primero afirma que el incentivo opera dentro del tratamiento emocional. Así mismo, indica que el éxito y la decepción se configuran en cada ser humano de manera diferenciada. Finalmente, el segundo, tiene especial interés en destacar cuáles son los fundamentos que motivan el desempeño de los hombres y mujeres.

Conceptualización de la Motivación de Logro.

Ruble (1984), precisa que es aquella “predicción de la fuerza del deseo que lleva a iniciar actividades orientadas al logro y a persistir en ello” (p. 4). Por lo expuesto, es el deseo de superación personal que impulsa al ser humano a disciplinarse, enfocarse en una meta y persistir en ello. En ese orden de ideas, cada meta intrínseca anida en el cerebro del ser humano. Por lo expuesto, Naranjo (2009), coincide con Ruble (1984), cuando afirma que la motivación es también producto del estado mental que guía tanto la conducta humana como las emociones, pues en la mente se almacena todo el conjunto de percepciones, metas extrínsecas y experiencias aprendidas en el proceso de socialización.

Por su parte, Padrón y Sánchez de Gallardo (2010), construyen el siguiente concepto:

La motivación al logro es como un impulso que estimula a algunas personas para que persigan y alcancen sus metas. Un individuo con este impulso desea alcanzar objetivos y ascender por la escalera del éxito; siendo el logro visto como algo importante principalmente por sí mismo, no sólo por las recompensas que lo acompañan [...] conceptualiza como una característica aprendida y estable en la que la persona obtiene satisfacción al esforzarse por alcanzar un nivel de excelencia y conseguirlo [...] las personas con motivación alta hacia el logro tienen una esperanza más fuerte de tener éxito que su temor al fracaso, son corredores de riesgos moderados más que altos o bajos y persisten en el esfuerzo cuando las tareas se vuelven difíciles (Padrón y Sánchez de Gallardo, 2010, p. 147).

Por lo expuesto, la motivación de logro es una variable que opera sobre todo en la actualidad porque impera la filosofía del éxito integral, es decir del éxito personal y social. De ahí, se desprende su definición psico – social. Al respecto, los autores definen a la motivación de logro en sentido psíquico y social:

Como una red de conexiones cognitivo- afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para el beneficio personal y colectivo”. [...]Evidenciándose de esta definición psicosocial que las interconexiones entre pensamientos, afectos y conducta en áreas sociales específicas, motivan todo el funcionamiento de la persona, tanto en lo interior (psíquico) como en lo exterior (social), dinamizando, orientando y manteniendo la conducta hacia metas interiores y exteriores valorizadas por la persona; para abordarla debe entonces, considerarse el análisis de sus dos dimensiones: dimensión interior o intrapersonal y la exterior o interpersonal [...] se piensa en la motivación al logro, siempre volcada hacia el interior y las personas con alta necesidad de logro únicamente interesadas en el propio desarrollo o éxito, lo cual no es cierto a la luz de la siguiente reflexión. Más allá de la entrega al trabajo y el placer generado por la propia ejecución, los sujetos con alta motivación al logro, sienten la necesidad de conocer el impacto de los resultados sobre familiares, compañeros de trabajo, comunidad y nación. Evidenciando de esta manera, una integración de lo individual y colectivo en la obra de los grandes hacedores de ciencia, arte, tecnología o productos industriales. Bajo esta perspectiva se adiciona otro elemento de suma importancia, en el desarrollo personal y organizacional: la inteligencia emocional (Padrón y Sánchez de Gallardo, 2010, p. 148).

Por consiguiente, desde el punto de vista psico – social, la motivación de logro tiene una connotación personal y social; por el alto nivel de compromiso personal y social: referida a la sensibilidad y solidaridad con el prójimo. Cualidades que su conjunto promueven un crecimiento psicológico que se traduce en inteligencia emocional. En ese orden de ideas, García – Naveira y Remor (2011), afirman que la motivación es el predictor del rendimiento y éxito. De manera que, a partir de la motivación se pueden predecir conductas humanas realizadas con esfuerzo, perseverancia, disciplina y sobre todo actitudes muy competitivas por la predisposición al esfuerzo y lucha por alcanzar los propósitos personales e institucionales. Arnold y Randall (2012), indican también que la motivación está íntimamente ligada al conjunto de factores internos que fomentan la

realización de una acción, de un comportamiento humano. En ese sentido, la conducta está guiada por el esfuerzo, persistencia en la tarea y elección. No obstante, existe también un componente extrínseco; por el deseo del reconocimiento, de lograr el éxito mediando de por medio la ansiedad como facilitadora del rendimiento. En ese orden de ideas, afirman que la necesidad de logro que presentan las personas explica su conducta en el trabajo, su liderazgo y éxito personal; por el alto grado de autorrealización y autoestima. Al respecto, Morris y Maisto (2014), indican que la autorrealización es el motivo con mayor jerarquía en el ordenamiento de necesidades creada por Maslow; lo que significa que a ese nivel el ser humano presenta niveles altos de autoestima por la sencilla razón que se siente realizado. En ese orden de ideas, también se oponen al teórico cuando afirman que existen muchas personas que a pesar de no haber satisfecho sus necesidades básicas tienen niveles altos de autoestima.

Finalmente, Arnold y Randall (2012), afirman que, el estudio de Maslow y los hallazgos publicados a partir de la década del setenta demuestran que la remuneración (motivación extrínseca) puede incluso elevar los niveles de motivación de logro o en su defecto no deteriorarla. Así mismo, indica que en “la medida en que nos percibamos a nosotros mismos como autónomos en la búsqueda de recompensas externas, y en la forma en que lo hacemos, llega a marcar una gran diferencia” (p. 287).

Por otro lado, Morales (2009), define la variable materia de investigación como atributo. En ese propósito, es una cualidad humana que condiciona la acción y pensamiento. De manera que, el ser humano motivado gestiona sus atributos internos y gestiona cognitivamente sus conceptos y expectativas de éxito con la finalidad de lograr el resultado esperado; pues la motivación representa, la disposición al éxito, como la disposición al compromiso, esfuerzo y perseverancia. En síntesis, la persona motivada gestiona de manera efectiva sus recursos motivacionales y cognitivos.

Ramírez, Abreu y Badii (2008), afirman que la motivación “se la relaciona con las pulsiones inconscientes que determinan la vida psíquica del individuo” (p. 148). Así mismo, señalan que los aspectos cognitivos, reforzadores ambientales, incentivos y la propia auto regulación constituyen un conjunto de condiciones que promueven un comportamiento motivado. En ese orden de ideas, la motivación es el proceso que mide: fuerza, potencia, ahínco y tenacidad por conseguir la meta soñada. En esa intencionalidad, el ser humano motivado canaliza sus propios recursos, sus propios valores con sentido del propósito, sin perder la visión que se traduce en la meta soñada. En esa línea, también destaca que el ser humano tiene motivos, necesidades, impulsos,

tensiones que conducen el comportamiento humano hacia un objetivo. Por otro lado, precisa que la motivación tiene cuatro etapas:

Durante la activación y dirección, el motivo es activado por un estímulo extrínseco o intrínseco. Luego, se genera la conducta activa y el feedback de rendimiento. Así, la persona genera conductas para aproximarse a un objeto meta o bien alejarse de algún objeto aversivo.

Mediante la retroalimentación éxito - fracaso, el individuo evalúa la efectividad de su acción dirigida y puede reorientar su conducta en el caso de no haber obtenido la satisfacción inicial.

Finalmente, en la fase de resultado, la persona vive las consecuencias de la satisfacción del motivo (Ramírez, Abreu y Badii, 2008, p. 150).

Por su parte, Camposeco (2012), afirma que la motivación intrínseca presenta los siguientes tipos: motivación de logro, motivación para conocer y motivación para experimentar estimulación. En cuanto al tema de investigación:

Motivación de logro. Tiene en cuenta el papel motivador asociado al placer que se siente cuando uno intenta superarse a sí mismo, lograr o crear algo. El foco de atención se centra en el propio proceso y no tanto en el producto final o resultado. Está relacionado con términos como reto personal, motivo de logro o competencia personal. Ejemplo: "Isabel trabaja intensamente en la elaboración de su informe de doctorado porque disfruta tratando de hacer una investigación que aporte algo original" (Camposeco, 2012, p.64).

Coincidentemente, Valderrama (2010), en su obra "Motivación inteligente", afirma que "el secreto de mi felicidad está en no esforzarme por el placer, sino encontrar el placer en el esfuerzo" (p. 124). En ese orden, la intencionalidad de la autora se centra en explicar que la apología del esfuerzo anida en la motivación de logro. En ese sentido, aquellas personas que presentan niveles altos de motivación de logro sienten el placer, disfrute y gozo cuando se esfuerzan, cuando perseveran, cuando son constantes; pues su persistencia enfrenta las adversidades, a fin de lograr los objetivos personales. De manera que, en función de sus hallazgos, la motivación de logro es un tipo de motivación intrínseca que se circunscribe en un proceso donde opera el disfrute, empleo de disciplina, perseverancia y tesonería por lograr una meta. Por lo expuesto, la autora coincide con Camposeco (2012). Bajo esa perspectiva, Valderrama (2010), expresa que

la motivación de logro se manifiesta en el gozo, en el disfrute de cada etapa, que agotándola, conlleva a la realización de una obligación, de una actividad. Por esa razón, es un tipo de motivación intrínseca por el impulso y placer que se emplea en la actividad.

Reeve (2010), señala que “cualquier actividad puede abordarse con una orientación motivacional intrínseca y extrínseca” (p. 82). En ese sentido, el ser humano puede trabajar por el simple hecho de disfrutar del esfuerzo físico y mental; pero al mismo tiempo puede también estar motivado por la remuneración, en ese sentido, por la contraprestación que recibirá en retribución de la prestación de su servicio.

Por otro lado, presenta con humor la siguiente interrogante “¿qué tiene de maravillosa la motivación intrínseca?”(p.83). Como respuesta a su pregunta, expresa que ese tipo de motivación tiene como principal tenor los siguientes principios: “persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo” (p. 83). De manera que, las normas expresadas anteriormente guían la conducta humana que tiene como necesidad primordial lograr la emancipación y competencias (metas intrínsecas) a efectos de enfrentarse a los retos del desarrollo humano. Por lo expuesto, el autor concluye de la siguiente manera: a medida que la motivación intrínseca se eleve, mayor será el nivel de perseverancia y nivel de comprensión conceptual; pues se configura la disposición por adquirir saberes, es decir, por incorporar nuevos contenidos en las estructuras cognitivas, produciéndose así el conflicto cognitivo dentro de un estado mental y físico saludable. Por otro lado, “las personas serán más creativas cuando se sientan más motivadas principalmente por el interés, disfrute, satisfacción y desafío del trabajo mismo, más que por las presiones externas” (p.84). Finalmente, expresa que motivación intrínseca conlleva a la realización de ambiciones intrínsecas expuestas en el párrafo anterior, las mismas que conllevan al logro de la inteligencia emocional; postura que comparten también, Padrón y Sánchez de Gallardo (2010). Posturas compartidas por Leus, Matos y Vansteenkiste (2008), cuando destacan la significatividad de la motivación intrínseca:

En este artículo se discutirá cómo los profesores, directores, consejeros escolares y otros profesionales de la educación pueden mejorar la cantidad y la calidad de la motivación de los estudiantes, trabajando en el “qué” los motiva (metas de logro académico, por ejemplo) y en el “por qué” (razones) ellos luchan por alcanzar estas metas. Con base en la Teoría de las Metas de Logro y en la Teoría de la Autodeterminación, se discutirán las diferencias en la calidad de la motivación de los estudiantes y se explicará por qué los profesores deben crear un ambiente de

aprendizaje que promueva formas óptimas de motivación (Leus, Matos y Vansteenkiste, 2008, p.1).

Por lo expuesto, se considera que los educadores tendrían la capacidad de elevar la motivación de los educandos siempre y cuando su acción pedagógica este conducida y guiada por las teorías expuestas en la cita anterior. En efecto, el hallazgo justifica la pertinencia de las teorías; tanto en la creación de climas saludables en el aula, como en el rendimiento académico, posturas que también son compartidas por Fernández (2002).

Contrariamente, Lilienfeld, Jay, Namy y Woolf (2001). expresan que:

Entrenadores motivacionales, como Anthony Robbins, son expertos en persuadir a la audiencia de que con empeño y esfuerzo pueden conseguir cualquier cosa que se propongan. Sin embargo, no hay ninguna evidencia sólida que demuestre que estos motivadores provoquen cambios a largo plazo en el comportamiento de las personas (Lilienfeld, Jay, Namy y Woolf, 2001, p. 366).

Por lo expuesto, los autores dejan entrever que el ejercicio de un rol motivador no necesariamente incida en la conducta humana; postura que, por cierto, se opone a los demás autores.

Respecto de la influencia de los motivadores intrínsecos y extrínsecos sobre la transmisión del conocimiento, Martín, Martín y Trevilla (2009), precisan que:

Aunque la literatura teórica ha reconocido la importancia de la motivación tanto intrínseca como extrínseca, son muy pocos los trabajos empíricos que han evaluado el efecto diferencial que los motivadores extrínsecos e intrínsecos tienen sobre la tendencia de los empleados a transmitir conocimiento (Martín, Martín y Trevilla, 2009, p. 90).

Por lo expuesto, los autores reconocen la baja y casi inexistente producción de investigaciones sobre los efectos diferenciales que los tipos de motivación tienen sobre la predisposición del potencial humano a transmitir sus conocimientos dentro la organización. En ese orden de ideas, los autores afirman que la motivación intrínseca facilita no solamente la transmisión del conocimiento, sino también la solución de situaciones complejas, el traslado de la pericia, del conocimiento tácito, de las mejores

prácticas organizacionales y habilidades profesionales. En consecuencia, gracias a ella se puede lograr tanto un aprendizaje cooperativo como la construcción de la memoria organizativa. En ese orden de ideas, los autores presentan los resultados de su investigación:

Se puede observar que se verifica la hipótesis 1, la disponibilidad percibida de factores motivadores de naturaleza intrínseca influye positiva y significativamente sobre la transmisión de conocimiento (H1: $\beta=0.72$, $p<0.001$) [...] Contrariamente a lo esperado, la motivación extrínseca no ejerce un efecto significativo sobre la transmisión de conocimiento (Martín, Martín y Trevilla, 2009, pp. 200-201).

En consecuencia, los resultados indican que la motivación intrínseca facilita la transmisión del conocimiento. Por lo que se puede confrontar de esa manera al “*síndrome del enemigo externo*” definido como aquella situación compleja donde el potencial humano no comparte sus conocimientos, su experiencia, es decir, no contribuye en la construcción de una memoria organizativa. Por otro lado, expresan que:

Son los motivadores intrínsecos, generados internamente por el individuo, los que han manifestado tener un mayor efecto sobre el desempeño de los empleados, ya que refuerzan la identificación del empleado con la organización (Martín, Martín y Trevilla, 2009, p. 203).

De manera que, a partir de los resultados, si la institución está dotada de un potencial humano con niveles altos de motivación de logro queda garantizada la aculturación organizacional; lo que contribuye a la efectividad en la prestación de servicios.

Características de la Motivación de Logro.

Cirino (2003), destaca las siguientes:

Motivación

Energiza

Dirige

Provee integración

Provee persistencia a la conducta [...]

Es una tendencia inherente al ser humano que lleva a realizar actividades por el placer de hacerlas sin aparente razones externas al individuo. Algunas son:

Curiosidad

Competencia

Reconocimiento, aceptación

Autonomía

Intereses (Cirino, 2003, p 81).

Por lo expuesto, la motivación tiene el efecto de un “resorte” porque impulsa a la persona hacia el logro de sus objetivos. También conduce, es decir, guía la acción humana hacia un fin determinado. En tal sentido, la motivación como energía dirige la conducta humana de una manera ordenada y planificada; pues las acciones se ejecutan conforme a un plan establecido de una manera autónoma y conforme a los intereses personales y profesionales. Por esa razón, la motivación se diferencia de la emoción porque esta es efímera y no planificada; por lo que puede desaparecer en cualquier momento. Por otro lado, la variable objeto de investigación es aquella fuerza interna que orienta a la persona hacia el éxito deseado; pues las características mencionadas en la cita textual larga demuestran que todas en su conjunto contribuyen en elevar los deseos de adquirir capacidades y ser reconocido por la sociedad como ser humano autónomo, como agente transformador que canaliza sus energías, disfruta de su perseverancia como también de los resultados logrados.

Por su parte, Valderrama (2010), destaca la característica de la autoeficacia “para referirse a la creencia que la persona tiene sobre sus capacidades y habilidades para triunfar. Se construye en base a las experiencias de éxito o fracaso anteriores” (p. 132).

Por lo expuesto, la autoeficacia genera en el ser humano la confianza en sí mismo, la credulidad de lograr metas inimaginables, de disfrutar de cada reto y de no abatirse por el fracaso. Incluso, en caso del mismo, recomienda diseñar una visión sensata, real de lo que se desee lograr, a fin de reelaborar de manera más estratégica el plan de vida.

Por su parte, Reeve (2010), precisa que el cerebro es “el centro de la motivación y emoción” (p.36). En consecuencia, el cerebro de una persona motivada activa emociones positivas que se exteriorizan en comportamientos, aptitudes y filosofía de vida, las mismas que promueven un desarrollo tanto social, psicológico como cognitivo por el involucramiento conductual, emocional y cognitivo; pues se configura en el ser humano las características que destaca Cirino (2003).

Por otro lado, en la siguiente cita textual Reeve (2010), prescribe que “ocho aspectos del comportamiento expresan la presencia, intensidad y calidad de la motivación [...] atención, esfuerzo, latencia, persistencia, elección, probabilidad de respuesta, expresiones faciales y ademanes corporales (p. 8). Coincidentemente, Tapia, Montero y Huertas (2000), mencionan la disposición al esfuerzo como una de las características de la motivación de logro.

Valderrama (2010), afirma que las personas con motivación de logro presentan un mismo patrón de conducta: todas atribuyen sus logros a su esfuerzo, a su sacrificio personal, a su afán por superarse cada día. Todas presentan una gran iniciativa y disposición por lograr el triunfo, incluso gracias a su disciplina, superan sus propios objetivos, alcanzando los estándares de excelencia; logrando nuevas competencias y niveles altos de autoestima. En ese orden de ideas, Lilienfeld, Jay, Namy y Woolf (2001), formulan la siguiente interrogante: “Autoestima: ¿importante o sobrevalorada?” (p. 363); pregunta que refleja cierto grado de incertidumbre, debido que la mayoría de situaciones psicológicas complejas tienen una fuente según los expertos: la autoestima lastimada. Por esa razón, la autoestima tiende a convertirse en variable independiente para descubrir la relación directa de esta (variable independiente) sobre el efecto (variable dependiente). Finalmente, los autores señalan que a partir de los hallazgos encontrados en las investigaciones descriptivas correlacionales; existe una correlación muy fuerte y significativa entre autoestima con: mayor iniciativa, persistencia, felicidad y resistencia al estrés. Finalmente, concluyen de la siguiente manera “de todos modos, estos hallazgos son correlacionales y podrían no implicar causalidad” (p. 364). Por lo que atribuyen que la autoestima en la actualidad se encuentra sobrevalorada.

Por otro lado, Valderrama (2010), afirma que las personas con motivación de logro presentan un *Locus de control interno* “las personas de locus de control interno tienden a pensar que los hechos ocurren por sus propias acciones y, por lo tanto, son responsabilidad suya” (p.126). En consecuencia, la autora concluye que las personas con motivación de logro al presentar un locus de control interno estas predisuestas a responsabilizarse de cada equivocación, situación que podría desencadenarse en estrés y depresión por dos cuestiones puntuales: no terminar la tarea con éxito y cuestión de actitud; en clara referencia al mal uso de la motivación de logro, es decir, al estado mental de centralizar toda la energía a fin de evitar un fracaso; situación que acarrea estrés y miedo permanente. Así mismo, indica que las personas con motivación de logro se oponen al fracaso, incluso este, les genera estrés, ansiedad y los motiva a realizar las

tareas a fin de evitar situaciones bochornosas que afecten de manera negativa su autoestima. En otro orden, señala que a efectos de contrarrestar el estrés y ansiedad por superabundancia de motivación de logro es recomendable tras el éxito vacacionar, fortalecer las relaciones interpersonales, disfrutar del logro obtenido.

Morris y Maisto (2014), afirman que gracias a la aplicación de una serie de instrumentos, tales como: pruebas psicológicas y entrevistas para valorar las historias personales de un conjunto de personas con altos niveles de motivación de logro, se pudo construir un conjunto de rasgos característicos:

Son personas que aprenden rápido, que disfrutan la oportunidad de desarrollar nuevas estrategias para tareas únicas y desafiantes, a quienes impulsa menos el deseo de fama o fortuna que la necesidad de estar a la altura de un estándar elevado de desempeño que se impusieron a sí mismas [...] que tienen confianza en sí mismas, que están dispuestas a asumir la responsabilidad y no se inclinan fácilmente a las presiones sociales. Son personas dinámicas y no permiten que nada ni nadie se interponga en el camino hacia sus metas (Morris y Maisto, 2014, p. 277).

En efecto, todas aquellas personas que presentan el perfil explicado en la cita anterior, tienen la intencionalidad y se esfuerzan por alcanzar las metas fijadas por ellas mismas. En ese orden de ideas, Davis y Palladino (2007), expresan que el comportamiento de las personas que presentan altos niveles de motivación de logro tiene relación directa con la “manipulación del entorno, de acuerdo con las reglas establecidas para alcanzar una meta deseada”(p.252). También indican que, el logro tiene tres componentes: “(a) comportamientos que manipulan el ambiente en alguna forma, (b) reglas para realizar dichos comportamientos y (c) estándares de rendimiento aceptados contra los que las personas compiten y comparan su rendimiento” (p. 252). De manera que, estudiar una nueva licenciatura para obtener un título profesional es un modelo de comportamiento. En efecto, la obtención del título profesional es el logro hacia el que se encauza la conducta: la misma que está conducida y guiada por principios como el esfuerzo, la perseverancia, disciplina, tenacidad; dentro de un contexto donde impera el disfrute, el placer por sistematizar los saberes. Atendiendo al ejemplo, los expertos concluyen que la competencia y logro se configuran en las sociedades.

Lerner (2011), al igual que los demás autores expresa que la conducta de las personas con motivación de logro está guiada por valores anteriormente explicados, incluso,

difunde hallazgos donde las mujeres presentan niveles más altos de motivación de logro por el esfuerzo y dedicación, superando incluso sus propias capacidades. En razón de ello, destaca a la dedicación definiéndola como:

Es ambición, pero también capacidad para concretarla a través de acciones. No es lo mismo que la inteligencia. Existen humanos muy inteligentes y con muchas habilidades pero que no las canalizan por falta de motivación. Existen otros cuyos logros van más allá de lo que se podría esperar de sus capacidades porque son tesoneros y dedicados (Lerner, 2011, p. 5)

De manera que, la motivación de logro recoge la dedicación, tesonería, voluntad, empuje, deseos de hacer algo y de sentir placer al mismo tiempo.

Dimensiones de la Motivación de Logro.

Motivación por la tarea.

Casiello (2013), propone cinco formas de fomentar la motivación de logro y entre ellas destaca a la motivación por la tarea:

Podemos fomentar como padres y educadores la motivación de logro [...] Propiciando experiencias de éxito a través de la propuesta de actividades acordes a la capacidad de la persona. Con un grado de complejidad moderada con el objeto de que realmente aprenda algo al mismo tiempo que descubre que puede hacerlo. Si son actividades muy fáciles que puede resolver cualquiera no aumentará su capacidad de logro. Tampoco puede ser excesivamente difícil, porque si no la resuelve puede frustrarlo y desmotivarlo y ese no es nuestro objetivo.

Reforzando en positivo todo esfuerzo y reconocérselo en forma expresa verbalmente.

Fomentando la automotivación para hacer cosas.

Respetando sus tiempos de ejecución y alentando a la conclusión de la tarea.

Fomentando la participación y compromiso en lo que se hace (Casiello, 2013, p. 1).

Por lo expuesto, los actores educativos y padres de familia tienen la capacidad de motivar en sentido de logro a los educandos. Respecto de la motivación por la tarea, la labor de realizar un trabajo académico siempre supone un reto laborioso, más no imposible; pues si los educandos logran elevar sus niveles de motivación de logro gracias a la intervención de sus tutores y padres de familia; lograrían también elevar su autoestima y auto concepto. Resultados que incidirían en su rendimiento académico, en ese sentido, en el cumplimiento de su tarea. Finalmente, la autora expresa que la motivación de los educandos tiene múltiples fuentes: yacen en las competencias inherentes, como también la influencia familiar y modelo educativo.

Por su parte, Moran y Menezes (2016), prescriben de manera literal, clara y concisa siguiente valoración: “naciones enteras pueden experimentar mejoras notables estimulando la necesidad de logro de su población (p.33). Por lo expuesto, los autores destacan significatividad de las metas intrínsecas. Así mismo, afirman que incentivando la misma, se podrían transformar las estructuras sociales, económicas y políticas de un país. En consecuencia, los autores señalan que las personas con motivación de logro presentan un mayor compromiso con las tareas, con las obligaciones; pues cuentan con aptitudes que motivan la realización de la misma.

Martín, Martín y Trevilla (2009), afirman que:

Se puede considerar que las motivaciones que tienen este tipo de personas para compartir conocimiento estarán relacionadas con sus propios procesos de aprendizaje individual (Huysman y de Wit, 2004) o con la búsqueda de reciprocidad, es decir, intentar que otros individuos compartan conocimiento que les pueda ser útil a ellos [...] y responder a nuevos desafíos, están más motivados por factores tales como el crecimiento personal, la autonomía operativa o el éxito en la tarea y no tanto por recompensas financieras (Martín, Martín y Trevilla, 2009, pp.190-191).

De manera que, las personas motivadas tienen la predisposición de lograr el éxito en la tarea, pues asumen un rol activo en la consecución de sus metas planificadas. Por lo que prima en ellas el deseo de éxito, más no la remuneración.

Motivación extrínseca.

Tapia, Montero y Huertas (2000), señalan que:

La Motivación Extrínseca implica la orientación hacia metas no definidas por la naturaleza de la tarea, ya sea la consecución y reconocimiento del éxito y la evitación del fracaso, metas que tienen que ver con la autoestima, o la consecución de metas externas -dinero, etc.-; la búsqueda de estas metas conlleva un cierto desinterés y disgusto con el trabajo o actividad en cuanto tal, si bien también conlleva, aunque en pequeña medida, el que se tienda a trabajar de hecho para conseguir tales metas, especialmente cuando el principal componente de la motivación extrínseca del sujeto es su deseo de conseguir el éxito y el reconocimiento del mismo (Tapia, Montero y Huertas, 2000, p. 6).

En consecuencia, los autores explican que la motivación extrínseca, a diferencia de la motivación de logro, conlleva a la realización de la meta, de la tarea con cierto grado de desinterés, disgustos, fastidios y recompensas externas; no configurándose el goce y disfrute del proceso de la tarea, de la meta.

Por su parte, Reeve (2010), en su investigación prescribe literalmente que la motivación extrínseca es “un contrato conductual de “haz esto y obtendrás aquello” (p. 84). De manera que, bajo la perspectiva extrínseca los actores sociales se ofrecen concesiones recíprocas. Al respecto, Martín, Martín y Trevilla (2009), precisan que las concesiones están referidas al “conjunto de recompensas monetarias, bien directas-pago de salarios, incentivos, complementos por méritos- o indirectas -tiempo no trabajado, programas de protección, pagos en especie, formación- que, a cambio de su trabajo, recibe un individuo” (p.192). Así mismo, señalan que los motivadores extrínsecos tienen también significatividad, en comparación de los motivadores intrínsecos; pues se tratan de condiciones salariales y demás beneficios que se crean a fin de satisfacer tanto las necesidades del trabajador como también las necesidades de la organización: transmitir el conocimiento.

Morris y Maisto (2014), establecen diferencias entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. En esa intencionalidad, precisan que la primera proviene de los efectos del ejercicio del trabajo. En ese sentido, el esfuerzo físico y mental que realiza el colaborador se desarrolla de manera efectiva sin que medie el disfrute, el gozo por la realización de la función; a diferencia de la segunda: motivación intrínseca. Por esa razón

precisan que “una misma actividad puede ser motivada de manera intrínseca, por el solo placer de hacerla, o de manera extrínseca, por recompensas que no están relacionadas con la actividad en sí” (p. 262).

Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), afirman que es el estado psicológico presenta “síntomas psíquicos, la sensación de ahogo y peligro inminente, se presenta una reacción de sobresalto, mayor intento de buscar soluciones eficaces para afrontar la amenaza” (p. 12). En esa línea, la comparan con la angustia; concluyendo que esta la última compromete el organismo (síntomas físicos), incluso la paralización del mismo; por lo que las consecuencias son devastadoras. No obstante, concluyen que la ansiedad está compuesta por síntomas: psíquicos – cognitivos y síntomas conductuales y físicos. Por esa razón, indican que en la actualidad existe un conflicto conceptual entre las siguientes variables: estrés – ansiedad – angustia:

El estrés es claramente diferenciable de los conceptos de ansiedad y angustia al considerarlo como un resultado de la incapacidad del individuo frente a las demandas del ambiente, mientras que la ansiedad es destacable al entenderla como una reacción emocional ante una amenaza manifestada a nivel cognitivo, fisiológico, motor y emocional; por último, la angustia forma una amenaza a la existencia del individuo, a sus valores morales y a su integridad tanto física como psicológica (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003, pp. 49-50)

En otro orden, los autores mencionan que la ansiedad se configura tras la crisis, la misma que se manifiesta cuando en la mente de ser humano anidan posibles situaciones futuras, peligrosas, reales e impredecibles. En consecuencia, dentro de ese contexto, gracias a la ansiedad se avizora la crisis; por lo que se activan las reacciones físicas y psicológicas a fin de facilitar la capacidad de respuesta del ser humano.

Por otro lado, Tapia, Montero y Huertas (2000), afirman que “la ansiedad facilitadora del rendimiento sólo lleva a valorar positivamente la capacidad motivacional de las pautas de actuación del profesor en los casos que implican una presión externa en relación con el rendimiento del alumno” (p. 7). En consecuencia, los autores destacan la capacidad motivacional y resiliente de la persona, en el sentido que, la ansiedad como dimensión de

la motivación de logro es canalizada y gestionada de una manera autónoma, positiva y exitosa.

Factores de la Motivación de Logro.

Motivación por aprender.

Polanco (2005), enfatiza lo siguiente:

La verdadera motivación del estudiante universitario, es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado le permite diversificarse en la carrera escogida y le ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico. Este concepto de universalidad en la educación universitaria, está adherido a la influencia del quehacer, aunado a las nuevas tendencias globalizantes y de competencia del mercado y cumple una función importante en el discurso pedagógico, el cual podría reforzar o influir en el grado de motivación de los estudiantes, ya que una persona motivada es aquella que muestra persistencia en una carrera o una actividad (Polanco, 2005, p. 6).

En consecuencia, promover ambientes de aprendizaje, diseñar estrategias, métodos, técnicas y materiales didácticos dirigidos a los participantes según sus niveles, constituyen las principales obligaciones del docente universitario. En efecto, cada una de ellas motiva y facilita el aprendizaje porque promueve tanto la curiosidad, como la ilusión en el alumno frente a los nuevos contenidos y competencias a lograr. En ese orden de ideas, el docente debe crear un ambiente competitivo a fin de que el alumno se enfrente a situaciones complejas, asuma retos cognitivos y logre un aprendizaje significativo procedimental, conceptual y actitudinal.

Por su parte, Pérez, González, García, González, Roces, Álvarez, y González (1998), afirman que el aspecto emocional constituye la principal fuente para el logro de un feliz aprendizaje. Por lo que, cuando el aprendizaje se convierte en pasión, es porque el actor educativo tiene niveles altos de motivación de logro, de auto concepto, pues su pensamiento es positivo y su acción educativa le rinde culto a la perseverancia, esfuerzo, disciplina y lucha por alcanzar sus sueños. Coincidentemente, Camposeco (2012), señala que la percepción de la eficacia de uno mismo influye de manera significativa en el

aprendizaje, es decir en la actividad cognitiva; por lo que al auto concepto, motivación de logro y las apreciaciones subjetivas de uno mismo determinan la motivación por aprender.

Disposición al esfuerzo.

Polanco (2005), afirma que el docente universitario debe organizar los contenidos de una manera estratégica a fin de promover el interés, la disposición de los alumnos hacia el estudio. En esa intencionalidad, el docente debe cumplir estrictamente con uno de sus principales objetivos: Motivar al alumno. Por lo expuesto, bajo la perspectiva del docente, la motivación es definida como:

"motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización" [...] "Motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas" (Polanco, 2005, p. 2).

En efecto, motivar significa lograr la sensibilización, la disposición por realizar un esfuerzo físico y mental. Por lo que el docente debe conducir ese esfuerzo hacia el objetivo deseado, a fin de consolidar el auto rendimiento en su alumnado. Al respecto, Valle, González, Núñez y González (1998), mencionan a cinco predictores del auto rendimiento académico: aspecto interno, estilo de enseñanza, auto concepto, motivación de logro y socialización. Por lo expuesto, la motivación de logro de los agentes educativos consolida el auto rendimiento y contribuye al logro de la visión universitaria: Formar decisores, tal como lo expresa Alvarado, Prieto y Betancourt (2009), quien incide en demostrar que un docente motivado tiene una actitud asertiva y un rol muy activo dentro de la institución educativa ya que cuenta con un perfil profesional y psicológico idóneo que garantiza el cumplimiento estricto de su misión: Formar verdaderos agentes transformadores. En esa línea de ideas, Llerena (2009), por su parte, coincide con los autores en el sentido que, si los docentes tienen la gran misión de transformar el perfil real del ingresante en perfil ideal del egresado deben necesariamente tener motivación de logro para poder, a partir de ahí, gestionar los recursos motivacionales y cognitivos de los alumnos como docentes líderes; dentro de un feliz entorno académico que posibilite el empleo técnicas, estrategias, métodos a fin de lograr competencias.

Valderrama (2010), por su parte incide en demostrar que la disposición al esfuerzo indica el ánimo, el trabajo intelectual y físico que trae consigo la realización de una actividad o cumplimiento estricto de una meta a corto, mediano, a largo plazo. Indica también que, la motivación de logro como origen de energía y de impulso, confronta con éxito al cansancio, aburrimiento y hartura. En ese sentido, a pesar de las debilidades expuestas, el ser humano lucha por alcanzar sus sueños. Por esa razón, concluye que los colaboradores con niveles altos de motivación de logro disfrutaban de su esfuerzo, y al mismo tiempo ofrecen calidad y eficacia en la prestación de servicio; contribuyendo de esa manera al cumplimiento de los objetivos que se trace la organización.

Desinterés por el trabajo y rechazo al mismo.

Tapia, Montero y Huertas (2000), establecen relaciones directas entre motivación extrínseca con desinterés por el trabajo y rechazo del mismo “pero cuando lo que prima es la motivación externa, la tendencia a esforzarse habitualmente y desinterés por la tarea y su rechazo pueden darse juntos” (p. 9). Por lo expuesto, la correlación es significativa y contraria a la motivación de logro; pues en ella prima el interés, la responsabilidad y el disfrute del trabajo.

Miedo al fracaso.

Tapia, Montero y Huertas (2000), afirman que “cuando lo que se busca, por el contrario, es el reconocimiento público de la propia valía que refleja el éxito, el efecto de esta variable se asocia al del miedo al fracaso” (p. 8). En consecuencia, los autores establecen criterios que correlacionan determinados deseos extrínsecos con el miedo al fracaso. En ese orden de ideas, el miedo se produce como un sentimiento inherente al ser humano; que si es debidamente gestionado, puede movilizar a la persona, tal como lo afirma, Alva (2015), “el miedo puede ser paralizador, pero también puede ser movilizador” (p. 6). En efecto, bajo esa perspectiva, el miedo al fracaso no solamente refleja la existencia de una situación personal, compleja y real como: la falta de confianza en sí mismo, sino también tiene una perspectiva positiva porque este puede promover nuevas, resistentes y creativas conductas humanas a fin de evitar tanto la extensión del mismo; como superar de manera significativa las adversidades que provocan el miedo.

Por su parte, Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), lo definen como “perturbación cuya presencia se manifiesta ante estímulos presentes” (p. 15). De manera que, a efectos de comparar el miedo con la ansiedad, esta última indica la perturbación que se manifiesta ante estímulos futuros e impredecibles. En esa misma línea, en la siguiente cita textual Silveira (2013), prescribe que:

Los investigadores de la motivación de logro conceptualizan el miedo al fallo como una disposición personal (capacidad de anticipar los efectos negativos del logro o situaciones de evaluación), una tendencia que orienta a la persona a evitar el fallo a causa de los sentimientos de vergüenza y humillación que se van a experimentar más allá del fallo (Silveira, 2013, p. 52).

De manera que, el miedo a fallar se presenta como un comportamiento humano que esquivo situaciones desagradables: vergüenza y humillación; a efectos de resguardar la autoestima.

Valderrama (2010), indica que “el temor es, en principio, una emoción sana. La necesidad de seguridad activa nuestra mente y la pone en estado de alerta. El resultado es la precaución” (p. 148). En ese sentido, el temor puede tener dos perspectivas: positiva y negativa. La primera, cuando sirve como prevención, como alarma. Un claro ejemplo: miedo a probar sustancias tóxicas, miedo a la adicción que esta pueda generar en uno mismo. Y, la segunda cuando el miedo interrumpe el desarrollo típico- normal del ser humano, por ejemplo, cuando el miedo provoca un desmayo, un ataque al corazón; esto es, un desgaste de la salud. En otro orden, la autora señala que el miedo se puede aprender. En ese sentido, los hijos desde su más tierna infancia vía observación logran aprendizajes y por su parte los padres transmiten sus temores a sus hijos cuando imponen límites – prohibiciones.

Deseo de éxito y reconocimiento.

Galván (2008), señala que:

Motivación de logro o competencia es definida por Elliot (2007) como la condición o cualidad de eficiencia, suficiencia o de éxito. La necesidad de ser competentes comprendida como aquella que trata de cubrir las expectativas que se haya

propuesto cada persona en función de su empleo, deporte, o de algún interés especial. Según Elliot ser competente es una necesidad inherente al ser humano para adaptarse y desarrollarse en su medio, la cual está relacionada con la búsqueda de “satisfacción personal” o la necesidad de “satisfacer”, al otro y a los demás. Esto quiere decir que todas las personas de algún modo buscan este tipo de satisfacción personal. Sin embargo, considero que esta necesidad puede verse bloqueada en el sistema educativo si el docente no se siente comprometido con su rol y ha perdido la motivación por enseñar y aprender (Galván, 2008, p. 12).

Por lo expuesto, las personas tienen cierto grado de optimismo, de expectativa y necesidades que, según a criterio personal, son imprescindibles tales como: el deseo de lograr el éxito y competencias. En efecto, una vez satisfechas se consolida el gozo, pues la satisfacción subjetiva anida en el estado mental lo que repercute es el logro de la felicidad. El optimismo que hace mención el autor, refiere al estado mental donde la persona da lo máximo de sí para promover el óptimo crecimiento de su prójimo. De manera que, la persona optimista es capaz de transformar la energía negativa en positiva; creando de esta manera realidades, entornos que beneficien a la colectividad.

Cirino (2003), señala que el deseo del reconocimiento constituye una necesidad que presenta el ser humano. En ese sentido, la gratitud de otros influye de manera significativa en sus niveles de motivación de logro, lo que contribuye a consolidar más aún el compromiso personal y social. Así mismo, destaca también la necesidad de lograr competencias y autonomía frente a la hegemonía de turno. En síntesis, el autor menciona tres necesidades, vinculando al deseo de reconocimiento con la ayuda, confianza, seguridad y la aceptación – aprobación. En ese orden de ideas, finaliza destacando las consecuencias de aquellas personas que se auto motivan: “buena salud mental, bienestar, desarrollo personal, felicidad” (p. 82). De manera que, el comportamiento auto determinado indica la efectividad en la auto regulación y auto motivación personal.

Por otro lado, el autor manifiesta que el docente debe practicar siete hábitos en aplicación de la teoría de las opciones: tener la disposición, voluntad y esfuerzo por desarrollar la empatía, buena escucha, construir relaciones sociales sanas, defender, motivar, confiar y cooperar. Finalmente, los hábitos en su conjunto, refuerzan la relación entre los actores educativos y generan condiciones para que el educando pueda complacer todas sus necesidades como la curiosidad y las tres necesidades expuestas en el párrafo anterior.

Objetivos e hipótesis

Objetivos

Objetivo General.

Determinar la diferencia de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Objetivos Específicos.

Determinar la diferencia de motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Determinar la diferencia de motivación extrínseca entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Determinar la diferencia de ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Hipótesis

Las hipótesis a ser resueltas en este estudio son:

Hipótesis General

Existen diferencias significativas de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Hipótesis Específicas

Existen diferencias significativas de motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Existen diferencias significativas de motivación extrínseca entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Existen diferencias significativas de ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Método

Tipo y diseño de la investigación

Tipo de investigación.

Por el nivel de complejidad del estudio, fue descriptivo - comparativo. En efecto, Sánchez y Reyes (1985), señalan que los “estudios descriptivos consisten fundamentalmente en describir un fenómeno o situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia temporo-espacial determinada (pp. 15-16). Coincidentemente, Hernández, Fernández y Baptista (2010), expresan que el estudio descriptivo “busca especificar [...] las características y los perfiles de las personas, grupos [...] es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, sucesos, comunidad, contexto o situación” (p. 87). En ese orden de ideas, la presente investigación fue descriptiva y comparativa porque a partir de dos muestras aleatorias de docentes de la Escuela Profesional de Educación y Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima, se descubrieron características a efectos de comparar la motivación de logro. Es por ello que, se sometió la información recolectada a un estudio cuantitativo, porque se describió características de la motivación de logro a través de técnicas cuantitativas de análisis de datos.

Diseño de investigación.

El diseño de la investigación fue no experimental, transversal y comparativa. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que el estudio es no experimental cuando “se realizan sin manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p.149). Es transversal cuando “se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 151). Y finalmente, es comparativa cuando “el investigador pretende realizar descripciones comparativas entre grupos o subgrupos de personas u otros seres vivos, objetivos, comunidades o indicadores (esto es, en más de un grupo)” (p. 153). Por lo expuesto, la investigación describe la motivación de logro para establecer comparaciones, teniendo en cuenta las dimensiones de la variable materia de investigación, en los docentes de dos Escuelas Profesionales de una universidad de Lima

Metropolitana. Para tales efectos, se aplicó los instrumentos en un solo tiempo, a fin de lograr los propósitos de la investigadora.

Variables

La variable que se estudia es la siguiente:

Variable: Motivación de logro

Definición conceptual: Es el conjunto de acciones que impulsan la realización de la tarea y demás metas intrínsecas y extrínsecas dentro de un contexto donde la ansiedad facilita el rendimiento.

Operacionalización de la variable Motivación de logro

Dimensiones	Factores	Ítems del instrumento
Motivación por la tarea	Motivación por aprender Interés del deseo de aprender, la novedad encontrada, las habilidades y destrezas que adquieren los estudiantes al realizarla las tareas dentro como fuera del aula.	Compuesta por 06 preguntas: 01, 02, 03, 04, 05, 06
	Disposición al esfuerzo: Mide la tendencia a asumir habitualmente una gran cantidad de trabajo, con independencia de la meta que esté en juego. Modula el efecto motivador de las metas. No implica necesariamente gusto por el esfuerzo.	Compuesta por 02 preguntas: 07, 08
	Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo. Mide tendencias a abordar el trabajo con la sensación de que va a ser pesado y aburrido por lo que se afronta sin interés, o se evita, a menos que haya presión externa.	Compuesta por 03 preguntas: 09, 10, 11
Motivación Extrínseca	Miedo al fracaso: Mide las tendencias a evitar las situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia. Refleja preocupación por posibilidad de perder la autoestima.	Compuesta por 05 preguntas: 12, 13, 14, 15, 16

	Deseo de éxito y reconocimiento. Mide el grado en que experimentamos emociones positivas tras el éxito público, experiencia que lleva a buscar lograrlo, lo que favorece la autoestima.	Compuesta por 07: preguntas: 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
	Motivación externa. Implica la orientación hacia las metas no definidas por la naturaleza de la tarea, está relacionada con la consecución de metas externas, dinero, etc	Compuesta por 03 preguntas: 24, 25, 26
Ansiedad facilitadora del rendimiento	Ansiedad facilitadora del rendimiento: Mide la tendencia a superarse ligada la tensión que producen situaciones como prepararse para un examen o entregar un trabajo. La tensión actúa más como un indicio activador a la hora de trabajar que como indicio de amenaza.	Compuesta por 04 preguntas: 27, 28, 29, 30

Participantes

Población:

Docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima (65 docentes) y docentes de Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas sede Lima (30 docentes); población que asciende a 95.

Muestra:

Se seleccionó el tamaño de la muestra para estimar p (en adelante proporción) de la variable cualitativa. En ese propósito, se optó por un muestreo aleatorio simple para determinar el tamaño de la muestra, así como también un muestreo estratificado para determinar la distribución del tamaño de la muestra; considerando a los docentes de la

Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima y docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas.

Para lo cual se aplicó la fórmula para poblaciones finitas.

$$n = \frac{Z_{1-\alpha/2}^2 \times P \times Q \times N}{E^2 \times (N-1) + Z_{1-\alpha/2}^2 \times P \times Q}$$

Donde:

N = Tamaño de la población.

P = Proporción de éxito

Q = Proporción de fracaso (1- P)

n = Tamaño de la muestra.

E = Margen de error = 5%

Z = 1.95996 para un 95% de nivel de confianza

Datos:

Z(0.975)=	1.95996
Z ² =	3.84146
N =	95
N-1 =	94
P =	0.5
Q =	0.5
E =	0.05
E ² =	0.0025

Reemplazando valores en la fórmula:

$$n_0 = \frac{91.2346}{1.19536} = 76$$

Distribución del tamaño de la muestra entre los estratos:

Estratos	Población	Muestra
Administración	65	52
Educación	30	24
Total	95	76

Ficha técnica.

Nombre	: El cuestionario de motivación de logro para el aprendizaje.
Autor	: Tapia, Montero y Huertas.
Adaptación	: Julyssa Llave Zañartu.
Año	: 2000
Procedencia	: Madrid – España
Objetivo	: Medir la motivación de logro de profesionales adultos
Dimensiones	: Motivación por la tarea, motivación extrínseca y ansiedad facilitadora del rendimiento.
Validez	: Se estudió la validez de contenido por criterio de expertos.
Confiabilidad	: La confiabilidad de constructo se mide con el estadístico Alfa de Cronbach.
Usuarios	: Docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas.
Administración	: Individual o colectivo
Tiempo de aplicación	: 15 minutos
Técnica	: Encuestas.

Descripción del instrumento.

El instrumento empleado para el presente estudio es un cuestionario compuesto por 30 ítems. La variable: Motivación de Logro presenta tres dimensiones. Por esa razón, mediante el cuestionario se evalúa cada una de ellas de la siguiente manera: Motivación

por la tarea (11 ítems), Motivación extrínseca (15 ítems) y Ansiedad facilitadora del rendimiento (04 ítems).

El cuestionario puede ser aplicado a los adultos profesionales, a efectos de medir sus niveles de motivación de logro. En ese propósito, mediante el cuestionario se logra describir las características de los dos grupos de interés (Docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas); a fin de describir y comparar las dimensiones de la variable materia de estudio, en los docentes; como conocer si existen diferencias significativas de la motivación de logro en los docentes provenientes de las dos grupos de interés. Finalmente, su aplicación es individual o colectiva con una duración de 15 minutos. Finalmente, cada pregunta fue recolectada teniendo en consideración la escala Likert:

Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Confiabilidad y validez del cuestionario: Motivación de Logro

Confiabilidad

La confiabilidad de constructo se mide con el estadístico Alfa de Cronbach.

Tabla 1

Confiabilidad de constructos de medición del cuestionario Motivación de Logro de los docentes de una Universidad Privada.

Variable	Dimensiones	Alfa de Cronbach
Motivación de logro	Motivación por la tarea	0,68*
	Motivación extrínseca	0,71*
	Ansiedad facilitadora del rendimiento	0,53*
		0,56*

*p < 0,05
n = 76

En la tabla 1, se observa que existe una adecuada confiabilidad en las variables y las dimensiones analizadas. El instrumento presenta una confiabilidad del 68%.

Validez

La validez es definida como el grado en que una prueba mida lo que tiene que medir, en una primera etapa se estudió la validez de contenido por criterio de expertos, para ello se solicitó a un grupo de cuatro profesionales especialistas en educación con experiencia en investigación, para que analicen si las preguntas corresponden a las definiciones propuestas por el autor.

En una segunda etapa, se demostró la validez de constructo del cuestionario; resultó indispensable realizar un análisis factorial exploratorio de los datos, con la finalidad de establecer cuál sería la estructura factorial que existía en la prueba con los datos de la muestra con las dimensiones propuestas que resultaron confiables. El análisis factorial exploratorio fue realizado sobre la base del procedimiento de los componentes principales, utilizándose el método de rotación ortogonal Varimax, debido a que se esperaba encontrar que los factores que se constituyen en el instrumento fueran independientes entre sí.

Tabla 2

Matriz de correlaciones de los factores del cuestionario Motivación de logro de los docentes de una Universidad Privada.

Factores	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
F1	0,63		
F2	0,73		
F3	0,86		
F4		0,70	
F5		0,84	
F6		0,88	
F7			0,75
% de Varianza	29,17%	22,92%	15,97%

* $p < 0,05$
n = 76

Los resultados de la tabla 2, muestran la existencia de tres factores relevantes, lo que permite explicar el 68,06% de la varianza total.

Tabla 3

Estructura factorial encontrada en las dimensiones de Motivación de logro del cuestionario Aprendizaje organizacional de los docentes de una Universidad Privada.

Dimensiones	Factores
Dimensión 1: Motivación por la tarea	1. Motivación por aprender 2. Disposición al esfuerzo 3. Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo
Dimensión 2: Motivación extrínseca	1. Miedo al fracaso 2. Deseo de conseguir el éxito y su reconocimiento 3. Motivación externa
Dimensión 3: Ansiedad facilitadora del rendimiento	Ansiedad facilitadora del rendimiento

En conclusión, la estructura factorial encontrada en el modelo propuesto ha demostrado la presencia de tres factores asociados entre sí, que cumplen con la definición conceptual propuesta por Tapia, Montero y Huertas (2000) y que además presentan validez y confiabilidad, por tal motivo el desarrollo del presente estudio se realizó en base a la escala total con puntuaciones T propuesta por el autor del instrumento.

Instrumentos de investigación

Para la presente investigación se adaptó un cuestionario para la recolección de datos titulado: *El cuestionario de motivación de logro para el aprendizaje* de Tapia, Montero y Huertas (2000). El mismo que fue empleado para medir la motivación de logro de profesionales adultos con logros académicos, en Madrid – España.

El cuestionario que se adaptó está conformado por dos partes: el primero corresponde a las preguntas de identificación. Y, el segundo está relacionado con la variable materia de investigación: motivación de logro. Cabe precisar que, el cuestionario que se adaptará será valorado por tres expertas en las ciencias de la educación y psicología; a fin de medir y comparar la motivación de logro de docentes universitarios de dos Escuelas Profesionales de una Universidad privada de Lima Metropolitana.

I. Identificación

En la primera parte del cuestionario se recopilan datos sobre aspectos de identificación del docente en siete preguntas tales como: profesión, estudios, horas de clase destinada a la semana, trabaja en otras universidades, años trabajando en la universidad, edad y género.

II. Motivación de logro para el aprendizaje. Tapia, Montero y Huertas (2000).

La prueba consiste de treinta preguntas. Los ítems son calificados sobre la base de una escala de Likert de cinco puntos, de la siguiente forma:

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Ocasionalmente
4. Casi siempre
5. Siempre

Procedimientos de recolección de datos.

Para la recolección de datos se aplicó la encuesta de Motivación de logro, en la fecha y hora establecida por la investigadora, previa coordinación con los Directores de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima y Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas sede Lima.

Plan de análisis

El procesamiento de datos se realizó con el Software Estadístico SPSS (versión 25). A fin de contrastar las hipótesis planteadas en la investigación. Para el análisis de datos se utilizaron las siguientes técnicas:

- Para comprobar la validez y confiabilidad del constructo del cuestionario, se utilizó el análisis factorial exploratorio para ver si la estructura propuesta por los autores se mantiene en la muestra y el análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach.
- Para comprobar la normalidad de los datos se aplicó la prueba de Kolmogorov – Smirnov.
- Se empleó tablas y gráficos para realizar un análisis descriptivo de los datos de la muestra.
- Se aplicó la prueba “t de Student diferencia de medias para comprobar si existen diferencias significativas entre el grupo de docentes de la Escuela de Educación y docentes de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales, en cuanto a la motivación de logro, motivación por la tarea, motivación extrínseca y ansiedad facilitadora del rendimiento.

Resultados

Presentación de resultados

Resultados descriptivos

Tabla 4.
Distribución de los docentes según profesión.

Escuela Profesional	Ciencias Empresariales		Ciencias Sociales		Ciencias Matemáticas	
	f	%	f	%	f	%
Administración de Negocios Internacionales	47	90,4	4	7,7	1	1,9
Educación	4	16,7	20	83,3	0	0,0

Muestra = 76

Según la tabla 4, de un total de 76 docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales, 47 son de Ciencias Empresariales (90,4%), 4 son de Ciencias Sociales (7,7%) y 1 es de Ciencias Matemáticas (1,9%).

De un total de 24 docentes de la escuela profesional de Educación 4 son de Ciencias Empresariales (16,7%), 20 de Ciencias Sociales (83,3%).

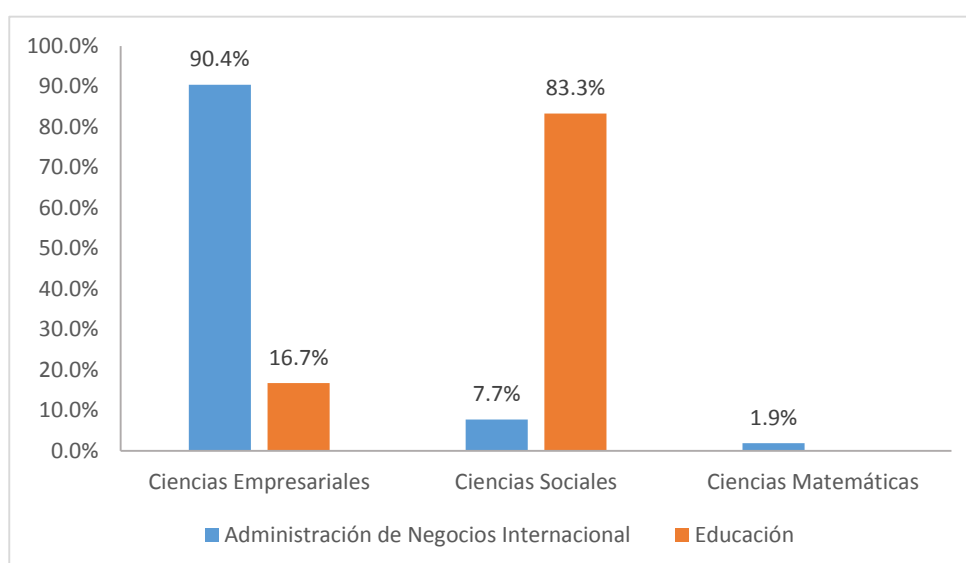


Figura 1. *Distribución de los docentes según profesión.*

En la figura 1, se observa que hay mayor cantidad de docentes de Ciencias Empresariales (90,4%) en Negocios Internacionales, seguido por el de ciencias Sociales (83,3) que pertenecen a la Escuela profesional de Educación.

Tabla 5.
Distribución de los docentes según grado académico

Escuela Profesional	Maestro		Doctor	
	f	%	f	%
Administración de Negocios Internacionales	22	42,3	30	57,7
Educación	18	75,0	6	25,0

Muestra = 76

Según la tabla 5, de un total de 76 docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales, 22 tienen el grado de Maestro (42,3%), 30 tienen el grado de Doctor (57,7%).

De un total de 24 docentes de la Escuela profesional de Educación 18 tiene en grado de Maestro (75,0%), 6 tienen el grado de Doctor (25,0%).

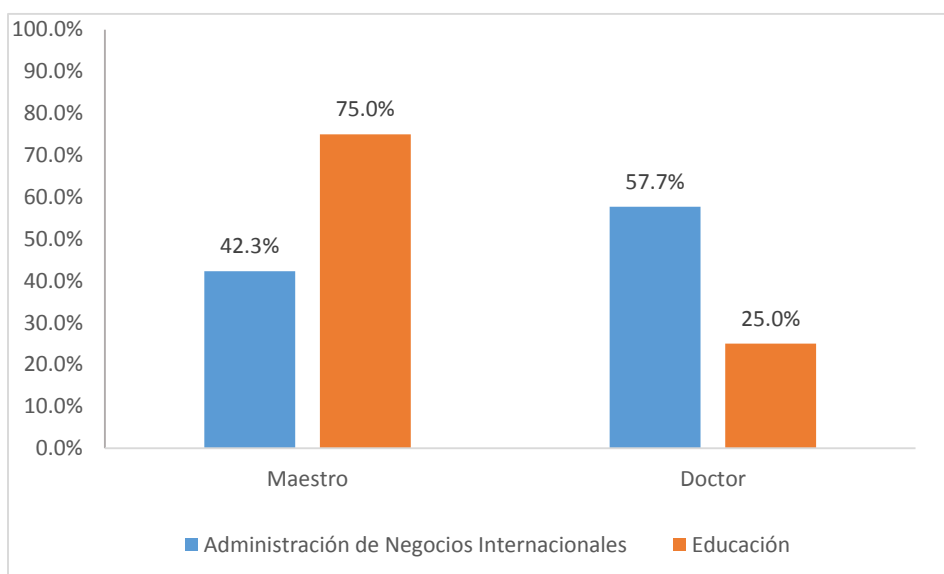


Figura 2. *Distribución de los docentes según grado académico.*

En la figura 2, se observa que la mayor cantidad de docentes de la Escuela profesional de Educación tienen el grado de Maestro (75,0%), seguido por la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales (57,7%) que tienen el grado de Doctor.

Tabla 6.

Distribución de los docentes según horas de clase asignada a la semana.

Escuela Profesional	De 01 a 10		De 11 a 19		De 20 a 40	
	f	%	f	%	f	%
Administración de Negocios Internacionales	34	65,4	18	34,6	0	0,0
Educación	1	1,2	12	50,0	11	45,8

Muestra = 76

Según la tabla 6, de un total de 76 docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales, 34 docentes (65,4%), trabajan de (01 a 10 horas) a la semana, 18 docentes (34,6%) trabaja de (11 a 19 horas) a la semana.

De un total de 24 docentes de la Escuela profesional de Educación 1 docente (1,2%), trabaja de (01 a 10 horas) a la semana, 12 docentes (50,0%) de (11 a 19 horas), 11 docentes (45,8%) trabajan de 20 a 40 horas a la semana.

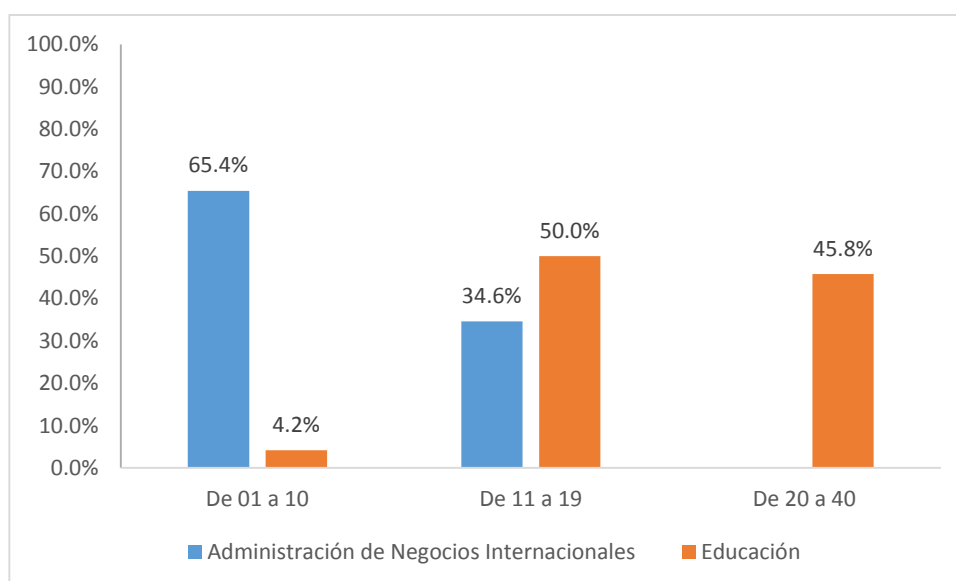


Figura 3. Distribución de los docentes según horas de clases.

En la figura 3, se observa que la mayor cantidad de docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales (65,4%) trabaja de (01 a 10) horas a la semana, seguido por la Escuela profesional de Educación (50,0%) trabaja de (11 a 19) horas a la semana y el 45,8% trabaja de 20 a 40 horas a la semana.

Tabla 7.

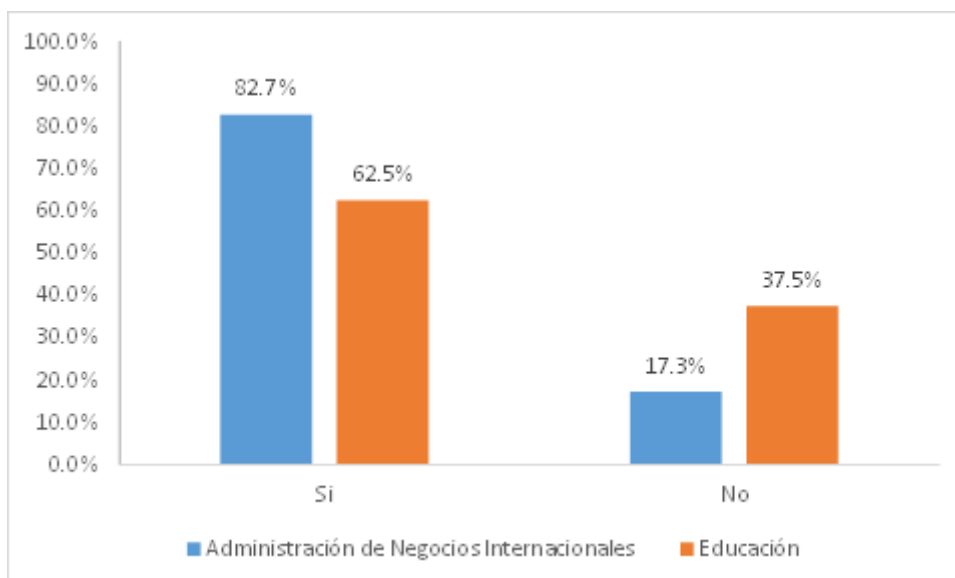
Distribución de los docentes según trabaja Ud. como docente en otras instituciones.

Escuela Profesional	Si		No	
	f	%	f	%
Administración de Negocios Internacionales	43	82,7	9	17,3
Educación	15	62,5	9	37,5

Muestra = 76

Según la tabla 7, de un total de 76 docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales, 43 docentes (82,7%), respondieron Si trabajan como docentes en otras instituciones, 9 docentes (17,3) respondieron No trabajan en otras instituciones.

De un total de 24 docentes de la Escuela profesional de Educación 15 (62,5%), respondieron Si trabajan en otras instituciones, 9 (37,5%) respondieron No trabaja en otras instituciones.



En la figura 4, se observa que la mayor cantidad de docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales (82,7%) Si trabaja en otras instituciones, seguido por la Escuela profesional de Educación (37,5%) respondieron No trabajar en otras instituciones.

Tabla 8.

Distribución de los docentes según años que lleva trabajando en la universidad.

Escuela Profesional	De 01 a 05		De 06 a 30	
	f	%	f	%
Administración de Negocios Internacionales	30	57,7	22	42,3
Educación	3	12,5	21	87,5

Muestra = 76

Según la tabla 8, de un total de 76 docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales, 30 docentes (57,7%), llevan de 01 a 05 años trabajando en la universidad, 22 docentes (42,3%) lleva trabajando de 06 a 30 años.

De un total de 24 docentes de la Escuela profesional de Educación 3 (12,5%), 01 a 05 años trabajando en la universidad, 21 docentes (87,5%) lleva trabajando de 06 a 30 años.

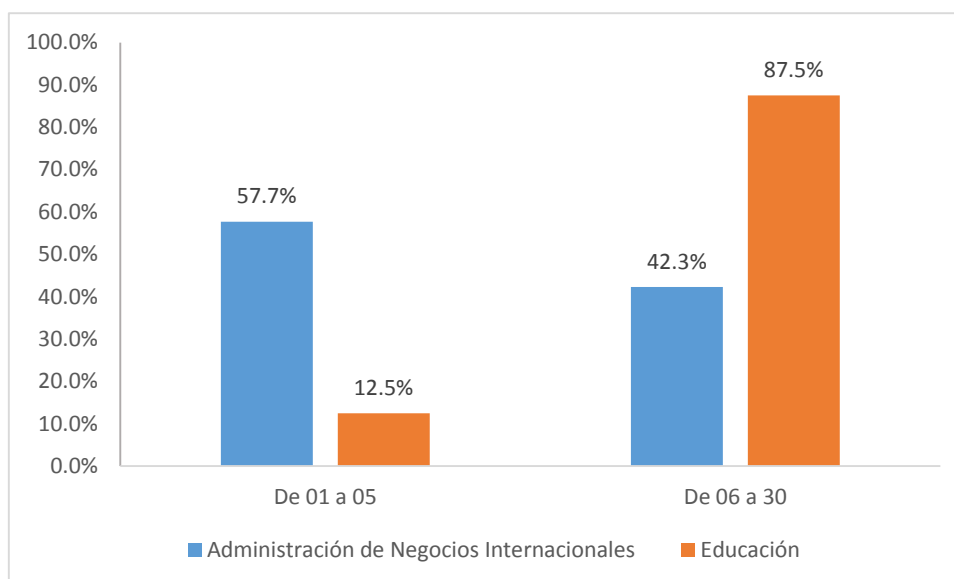


Figura 5. Distribución de los docentes según años que lleva trabajando

En la figura 5, se observa que la mayor cantidad de docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales (57,7%) lleva de 01 a 05 años trabajando en la universidad, seguido por la Escuela profesional de Educación (87,5%) que tienen de 06 a 30 años en trabajando en la universidad.

Tabla 9.

Distribución de los docentes según edad en años cumplidos.

Escuela Profesional	Entre 25 y 40 años		Entre 41 y 55 años		Entre 56 a más	
	f	%	f	%	f	%
Administración de Negocios Internacionales	9	17,3	32	61,5	11	21,2
Educación	3	12,5	16	66,7	5	20,8

Muestra = 76

Según la tabla 9, de un total de 76 docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales, 9 docentes (17,3%), tienen entre 25 y 40 años, 32 (61,5%) tiene entre 41 y 55 años, 11(21,2%) tiene entre 56 a más años.

De un total de 24 docentes de la Escuela profesional de Educación 3 (12,5%), tienen entre 25 y 40 años, 16 (66,7%) tiene entre 41 y 55 años, 5 (20,8%) tiene entre 56 a más años.

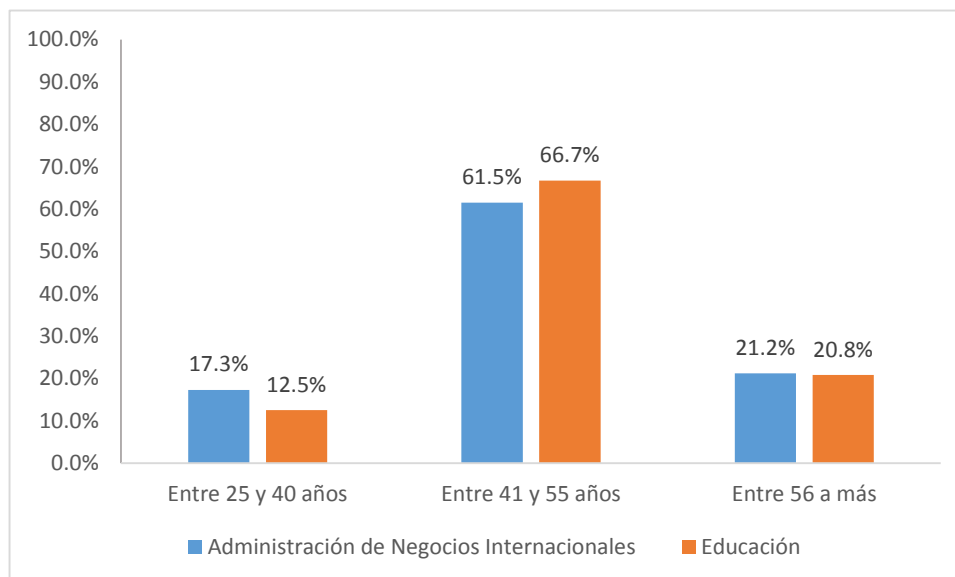


Figura 6. Distribución de los docentes según edad en años cumplidos.

En la figura 6, se observa que la mayor cantidad de docentes de la Escuela profesional de Educación (66,7%) tienen entre 41 y 55 años, seguido por la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales (61,5%).

Tabla 10.
Distribución de los docentes según sexo.

Escuela Profesional	Hombre		Mujer	
	f	%	f	%
Administración de Negocios Internacionales	26	50,0	26	50,0
Educación	10	41,7	14	58,3

Muestra = 76

Según la tabla 10, de un total de 76 docentes de la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales, 26 docentes (50,0%) son hombres, 26 docentes (50,0%) son mujeres.

De un total de 24 docentes de la Escuela profesional de Educación 10 docentes (41,7%) son hombres, 14 docentes (58,3%) son mujeres.

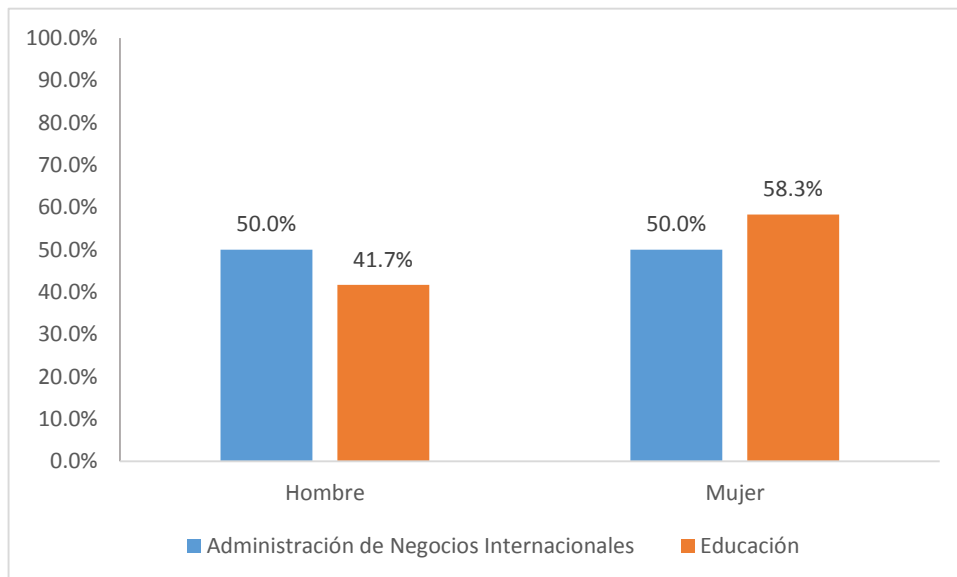


Figura7. Distribución de los docentes según sexo.

En la figura 7, se observa que la mayor cantidad de docentes de la Escuela profesional de Educación (58,3%) son mujeres, seguido por la Escuela profesional de Administración de Negocios Internacionales (50,0%) de la población docente son hombres.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis General

H0: No existen diferencias significativas de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

H1: Existen diferencias significativas de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018

Tabla 11.

Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para la variable motivación de logro.

Variable	Escuela profesional	Muestra	Asimetría Z(G1)	Curtosis Z(G2)	Estadístico S-W	P-valor (bilateral)
Motivación de logro	Administración y Negocios Internacionales	52	1,18	-0,38	0,976	0,370*
	Educación	24	-0,38	-0,62	0,963	0,497*

Si $p > 0,05$, entonces no se rechaza la hipótesis nula, los datos se ajustan a una distribución normal

Contraste individual de asimetría: Si: $Z(G_1) < |1,96|$, entonces la distribución es simétrica

Contraste individual de curtosis: Si: $Z(G_2) < |1,96|$, entonces la distribución es mesocúrtica

En la Tabla 11, se observa que la variable motivación de logro para el grupo de docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales, los contrastes individuales de asimetría y curtosis varían entre ± 1 , además la estadística de Shapiro-Wilks=0,976 es significativa con P-valor $> 0,05$ con lo que se concluye que las puntuaciones de la variable motivación de logro se ajustan a una distribución normal.

Para el caso de los docentes de la escuela profesional de Educación, los contrastes individuales de asimetría y curtosis tienen valores superiores a ± 1 , con un estadístico de Shapiro-Wilks = 0,963, P-valor $> 0,05$, por lo que se concluye que la variable motivación de logro se ajusta a una distribución normal, por lo que la hipótesis general se contrastó aplicando una prueba paramétrica de diferencias de medias.

Tabla12.

Comparación de medias para la variable motivación de logro.

Escuela Profesional	Promedio	Desviación Estándar	n	Estadístico t de prueba	P-valor
Administración y Negocios Internacionales	78,16	4,63	52	2,10	0.040*
Educación	76,28	3,07	24		

* Diferencias significativas con P-valor menor a 0,05. Entonces se acepta la hipótesis alternativa

La prueba resultó significativa (P-valor es menor que 0,05). Los docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan puntajes mayores en motivación de logro en comparación a los docentes de la escuela profesional de Educación, por lo que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, existen diferencias significativas en la motivación de logro en los docentes de la Escuela Profesional de

Administración y Negocios Internacionales en comparación con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Hipótesis Específica 1:

H0: No existen diferencias significativas entre la motivación por la tarea en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

H1: Existen diferencias significativas entre la motivación por la tarea en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Tabla 13.

Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para la motivación por la tarea.

Dimensión	Escuela profesional	Muestra	Asimetría Z(G1)	Curtosis Z(G2)	Estadístico S-W	P_valor (bilateral)
Motivación por la tarea	Administración y Negocios Internacionales	52	-1,73	0,56	0,955	0,048*
	Educación	24	-1,75	1,50	0,945	0,209*

Si $p > 0,05$, entonces no se rechaza la hipótesis nula, los datos se ajustan a una distribución normal

Contraste individual de asimetría: Si: $Z(G_1) < |1,96|$, entonces la distribución es simétrica

Contraste individual de curtosis: Si: $Z(G_2) < |1,96|$, entonces la distribución es mesocúrtica

En la Tabla 13, se observa que la motivación por la tarea para el grupo de docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales, los contrastes individuales de asimetría y curtosis varían entre $\pm 1,96$, además la estadística de Shapiro-Wilks=0,955 es significativa con P-valor $> 0,05$ con lo que se concluye que las puntuaciones de la motivación por la tarea se ajustan a una distribución normal.

Para el caso de los docentes de la escuela profesional de Educación, los contrastes individuales de asimetría y curtosis tienen valores superiores a $\pm 1,96$, con un estadístico de Shapiro-Wilks = 0,945, P-valor $> 0,05$, por lo que se concluye que la motivación por la tarea se ajusta a una distribución normal, por lo que la primera hipótesis específica se contrastó aplicando una prueba paramétrica de diferencias de medias.

Tabla 14.
Comparación de medias para la motivación por la tarea.

Escuela Profesional	Promedio	Desviación Estándar	n	Estadístico t de prueba	P-valor
Administración y Negocios Internacionales	96,14	7,19	52	-1,31	0.193
Educación	98,31	5,41	24		

* Diferencias significativas con P-valor menor a 0,05. Entonces se acepta la hipótesis alternativa

En el análisis comparativo de la motivación por la tarea, realizado a través de la prueba paramétrica t de diferencias de medias, no se observan diferencias estadísticamente significativas ($t = -1,31$, $P\text{-valor} > 0,05$). Por lo que se concluye que los docentes de ambas escuelas tienen puntajes promedios similares en motivación por la tarea, por lo que no existen suficientes evidencias para confirmar la primera hipótesis específica. No existen diferencias significativas entre la motivación por la tarea en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima, en comparación con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Hipótesis Específica 2:

H0: No existen diferencias significativas entre la motivación externa en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

H1: Existen diferencias significativas entre la motivación externa en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Tabla 15.
Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para la motivación externa.

Dimensión	Escuela profesional	Muestra	Asimetría Z(G1)	Curtosis Z(G2)	Estadístico S-W	P_valor (bilateral)
Motivación extrínseca	Administración y Negocios Internacionales	52	-1,75	1,50	0,975	0,343*
	Educación	24	1,23	1,06	0,949	0,253*

Si $p > 0,05$, entonces no se rechaza la hipótesis nula, los datos se ajustan a una distribución normal

Contraste individual de asimetría: Si: $Z(G_1) < |1,96|$, entonces la distribución es simétrica

Contraste individual de curtosis: Si: $Z(G_2) < |1,96|$, entonces la distribución es mesocúrtica

En la Tabla 15, se observa que la motivación externa para el grupo de docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales, los contrastes individuales de asimetría y curtosis varían entre $\pm 1,96$, además la estadística de Shapiro-Wilks= 0,975 es significativa con P-valor $> 0,05$ con lo que se concluye que las puntuaciones de la motivación extrínseca se ajustan a una distribución normal.

Para el caso de los docentes de la escuela profesional de Educación, los contrastes individuales de asimetría y curtosis tienen valores superiores a $\pm 1,96$, con un estadístico de Shapiro-Wilks = 0,949, P-valor $> 0,05$, por lo que se concluye que la motivación extrínseca se ajusta a una distribución normal, por lo que la segunda hipótesis específica se contrastó aplicando una prueba paramétrica de diferencias de medias.

Tabla 16.
Comparación de medias para la motivación externa.

Escuela Profesional	Promedio	Desviación Estándar	n	Estadístico t de prueba	P-valor
Administración y Negocios Internacionales	76,20	5,48	52	8,88	0.000*
Educación	66,56	3,80	24		

* Diferencias significativas con P-valor menor a 0,05. Entonces se acepta la hipótesis alternativa

La prueba resultó significativa (P-valor es menor que 0,05). Los docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan puntajes mayores en la motivación externa en comparación a los docentes de la escuela profesional de Educación. Por lo tanto se rechaza la segunda hipótesis nula. Es decir, existen diferencias significativas entre la motivación externa en los docentes de la Escuela

Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima, en comparación con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Hipótesis Específica 3:

H0: No existen diferencias significativas entre la ansiedad facilitadora del rendimiento en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

H1: Existen diferencias significativas entre la ansiedad facilitadora del rendimiento en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Tabla 17.

Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro-Wilks(S-W) para ansiedad facilitadora del rendimiento.

Dimensión	Escuela profesional	Muestra	Asimetría Z(G1)	Curtosis Z(G2)	Estadístico S-W	P_valor (bilateral)
Ansiedad facilitadora del rendimiento	Administración y Negocios Internacionales	52	2,26	0,60	0,939	0,011
	Educación	24	1,07	-0.099	0,931	0,103*

Si $p > 0,05$, entonces no se rechaza la hipótesis nula, los datos se ajustan a una distribución normal

Contraste individual de asimetría: Si: $Z(G_1) < |1,96|$, entonces la distribución es simétrica

Contraste individual de curtosis: Si: $Z(G_2) < |1,96|$, entonces la distribución es mesocúrtica

En la Tabla 17, se observa que la ansiedad facilitadora del rendimiento para el grupo de docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales, los contrastes individuales de asimetría y curtosis varían entre 1,07 y 2,26, además la estadística de Shapiro-Wilks=0,939 no es significativa presenta un P-valor $< 0,05$ con lo que se concluye que las puntuaciones de la ansiedad facilitadora del rendimiento no se ajustan a una distribución normal.

Para el caso de los docentes de la escuela profesional de Educación, los contrastes individuales de asimetría y curtosis tienen valores superiores a ± 1 , con un estadístico de Shapiro-Wilks = 0,931, P-valor $> 0,05$, por lo que se concluye que la ansiedad facilitadora del rendimiento se ajusta a una distribución normal, considerando los tamaños de muestra y la ausencia de normalidad en uno de los grupo se decidió contrastar tercera hipótesis específica aplicando una prueba no paramétrica de diferencias de medias.

Tabla 18.
Comparación de medias para la ansiedad facilitadora del rendimiento.

Dimensión	Escuela profesional	Muestra	Rango Promedio	Suma de Rango	U de Mann - Whitney	Z de Mann-Whitney	P_valor
Ansiedad facilitadora del rendimiento	Administración y Negocios Internacionales	52	36,33	1889,00	511,00	- 1.273	0.203
	Educación	24	43,21	1037,00			

Diferencias significativas con P-valor < 0,025.

En el análisis comparativo de la ansiedad facilitadora del rendimiento, realizado a través de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, no se observan diferencias estadísticamente significativas (Z de Mann-Whitney = -1,273, P-valor > 0,05). Por lo que se concluye que los docentes de ambas escuelas tienen puntajes promedios similares en ansiedad facilitadora del rendimiento. por lo que no existen suficientes evidencias para confirmar la tercera hipótesis alterna. No existen diferencias significativas entre la ansiedad facilitadora del rendimiento en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima, en comparación con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Análisis comparativo

La escala de Estanones y la campana de Gauss se utilizaron para categorizar a los docentes en tres grupos (motivación de logro bajo, motivación de logro medio y motivación de logro alto).

Variable motivación de logro

En primer lugar, se trabajó en función al puntaje total de la variable motivación de logro, cuyos puntos de corte son los siguientes:

Escala de Estanones:

$$A = M.A \pm 0,75 D.E$$

Donde:

$$M.A = \text{Media aritmética} = 77,56$$

$$D.E = \text{Desviación Estándar} = 4,27$$

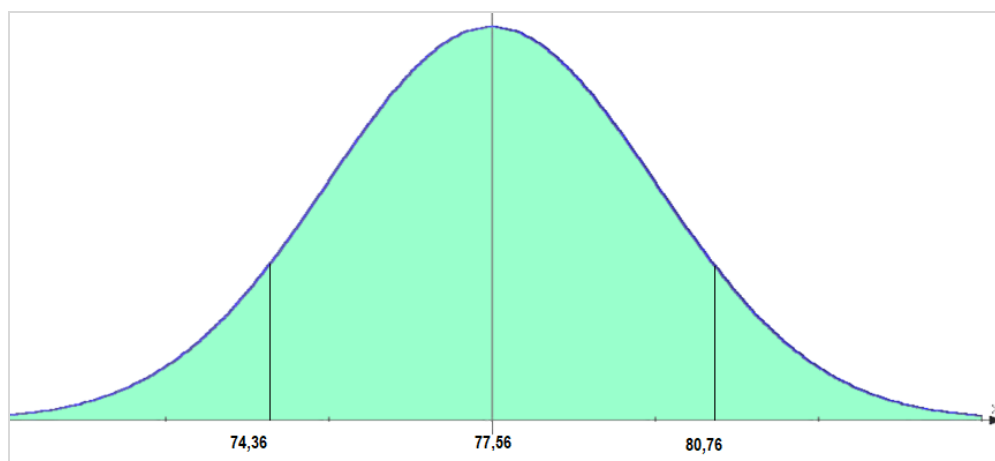
Punto de corte inferior:

$$A_1 = 77,56 - 0,75 * 4,27 = \mathbf{74,36}$$

Punto de corte superior:

$$A_2 = 77,56 + 0,75 * 4,27 = \mathbf{80,76}$$

Campana de Gauss:



Categorías:

Menor o igual a 74,36: **Bajo**; desde 74,37 hasta 80,76: **Medio**; mayor o igual a 80,77: **Alto**.

Con estas categorías se obtuvo la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 19.

Perfiles de niveles de motivación de logro según escuela profesional

Niveles de Motivación	Escuela profesional				Total Perfiles fila	
	Administración de Negocios Internacionales		Educación			
	f	%	f	%	f	%
Bajo	11	68,8	5	31,3	16	100
Medio	26	59,1	18	40,9	44	100
Alto	15	93,8	1	6,3	16	100

Muestra = 76

Según la tabla 19, de un total de 16 docentes que obtuvieron niveles bajo de motivación de logro el 68,8% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 31,3% pertenecen a la escuela de Educación. Asimismo, de un total de 44 docentes que obtuvieron niveles medio de motivación de logro, el 59,1 pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 40,9% pertenecen a la escuela de Educación. 16 docentes obtuvieron niveles altos de motivación de logro, de los cuales el 98,3% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 6,3% pertenecen a la escuela de Educación.

Dimensión motivación por la tarea

Los puntos de corte para la dimensión motivación por la tarea son los siguientes:

Escala de Estanones:

$$A = M.A \pm 0,75 D.E$$

Donde:

$$M.A = \text{Media aritmética} = 96,83$$

$$D.E = \text{Desviación Estándar} = 6,72$$

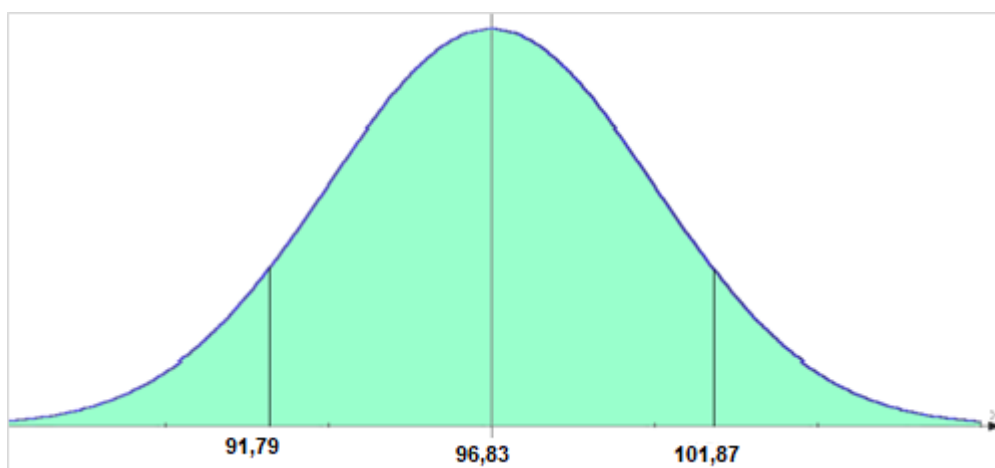
Punto de corte inferior:

$$A_1 = 96,83 - 0,75 * 6,72 = \mathbf{91,79}$$

Punto de corte superior:

$$A_2 = 96,83 + 0,75 * 6,72 = \mathbf{101,87}$$

Campana de Gauss:



Categorías:

Menor o igual a 91,79: **Bajo**; desde 91,80 hasta 101,87: **Medio**; mayor o igual a 101,88: **Alto**.

Con estas categorías se obtuvo la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 20.
Perfiles de niveles para la dimensión motivación por la tarea según escuela profesional

Niveles de motivación por la tarea	Escuela profesional				Total Perfiles fila	
	Administración de Negocios Internacionales		Educación		f	%
	f	%	f	%		
Bajo	14	87,5	2	12,5	16	100
Medio	27	64,3	15	35,7	42	100
Alto	11	61,1	7	38,9	18	100

Muestra = 76

Según la tabla 20, de un total de 14 docentes que obtuvieron niveles bajo de motivación por la tarea el 87,5% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 12,5% pertenecen a la escuela de Educación. Asimismo, de un total de 42 docentes que obtuvieron niveles medio de motivación por la tarea, el 64,3 pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 35,7% pertenecen a la escuela de Educación. 18 docentes obtuvieron niveles altos de motivación por la tarea, de los cuales el 61,1% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 38,9% pertenecen a la escuela de Educación.

Dimensión motivación extrínseca

Los puntos de corte para la dimensión motivación extrínseca son los siguientes:

Escala de Estanones:

$$A = M.A \pm 0,75 D.E$$

Donde:

$$M.A = \text{Media aritmética} = 73,15$$

$$D.E = \text{Desviación Estándar} = 6,72$$

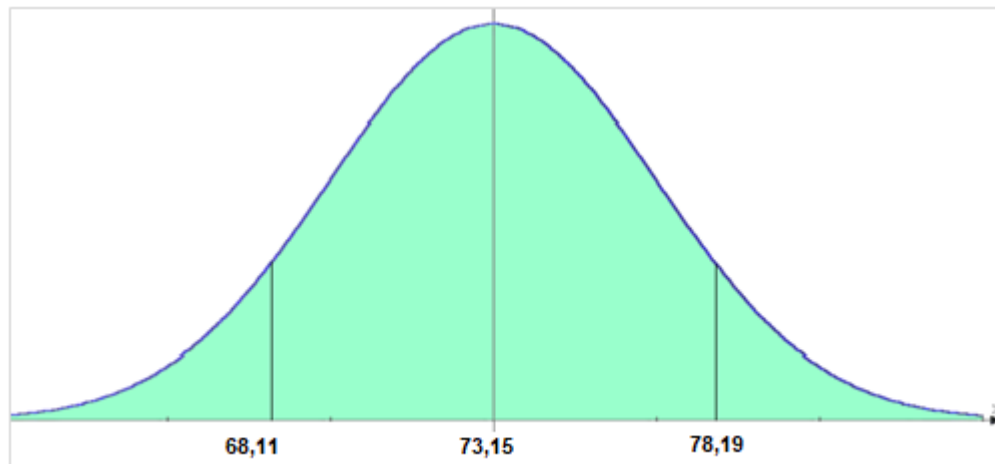
Punto de corte inferior:

$$A_1 = 73,15 - 0,75 * 6,72 = \mathbf{68,11}$$

Punto de corte superior:

$$A_2 = 73,15 + 0,75 * 6,72 = 78,19$$

Campana de Gauss:



Categorías:

Menor o igual a 68,11: **Bajo**; desde 68,12 hasta 78,19: **Medio**; mayor o igual a 78,20: **Alto**.

Con estas categorías se obtuvo la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 21.

Perfiles de niveles para la dimensión motivación externa según escuela profesional

Niveles de Motivación extrínseca	Escuela profesional				Total Perfiles fila	
	Administración de Negocios Internacionales		Educación			
	f	%	f	%	f	%
Bajo	2	10,5	17	89,5	19	100
Medio	27	79,4	7	20,6	34	100
Alto	23	100,0	0	0,0	23	100

Muestra = 76

Según la tabla 21, de un total de 19 docentes que obtuvieron niveles bajo de motivación externa el 10,5% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales

y el 89,5% pertenecen a la escuela de Educación. Asimismo, de un total de 34 docentes que obtuvieron niveles medio de motivación extrínseca, el 79,4 pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 20,6% pertenecen a la escuela de Educación. 23 docentes obtuvieron niveles altos de motivación externa, todos ellos pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales.

Dimensión ansiedad facilitadora del rendimiento

Los puntos de corte para la dimensión ansiedad facilitadora del rendimiento son los siguientes:

Escala de Estanones:

$$A = M.A \pm 0,75 D.E$$

Donde:

$$M.A = \text{Media aritmética} = 62,71$$

$$D.E = \text{Desviación Estándar} = 7,19$$

Punto de corte inferior:

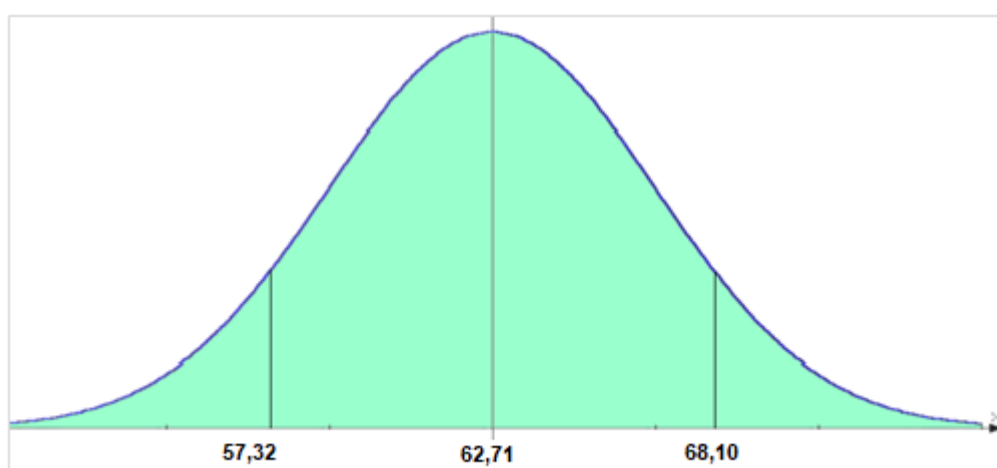
$$A_1 = 62,71 - 0,75 * 7,19 = \mathbf{57,32}$$

Punto de

superior:

$$A_2 = 62,71 + 0,75 * 7,19 = \mathbf{68,10}$$

Campana de Gauss:



Categorías:

Menor o igual a 57,32: **Bajo**; desde 57,33 hasta 68,10: **Medio**; mayor o igual a 68,11: **Alto**.
Con estas categorías se obtuvo la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 22.
Perfiles de niveles para la dimensión ansiedad facilitadora del rendimiento según escuela profesional

Niveles de ansiedad facilitadora del rendimiento	Escuela profesional				Total Perfiles fila	
	Administración de Negocios Internacionales		Educación		F	%
	f	%	F	%		
Bajo	13	76,5	4	23,5	17	100
Medio	30	66,7	15	33,3	45	100
Alto	9	64,3	5	35,7	14	100

Muestra = 76

Según la tabla 22, de un total de 17 docentes que obtuvieron niveles bajo de ansiedad facilitadora del rendimiento el 76,5% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 23,5% pertenecen a la escuela de Educación. Asimismo, de un total de 45 docentes que obtuvieron niveles medio de ansiedad facilitadora del rendimiento, el 66,7% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 33,3% pertenecen a la escuela de Educación. 16 docentes obtuvieron niveles altos de ansiedad facilitadora del rendimiento, de los cuales el 64,3% pertenecen a la escuela de Administración de Negocios Internacionales y el 35,7% pertenecen a la escuela de Educación.

Discusión

En el presente capítulo no solamente se describen a las unidades de análisis a fin de describir las características que pueden ayudar a explicar los resultados obtenidos; sino también, se difunde la discusión de los resultados alcanzados que constan en el apartado anterior, la misma que desglosa la variable materia de investigación: Motivación de Logro; en sus respectivas dimensiones: motivación por la tarea, motivación externa y ansiedad facilitadora del rendimiento. Para tales efectos, se presenta cuatro títulos que comprenden la hipótesis general y tres hipótesis específicas planteadas y contenidas en la matriz de consistencia aprobada por el asesor de tesis.

La investigación tiene como objetivo principal determinar la diferencia de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. En esa intencionalidad, resulta pertinente describir y comparar las unidades de análisis; en tal sentido, se observa una muestra de 76 docentes universitarios que laboran en la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación, de los cuales 52 pertenecen a la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales, y 24 a la Escuela Profesional de Educación.

En la primera Escuela Profesional, se puede apreciar que el 90,4% de docentes son profesionales de las Ciencias Empresariales, mientras que en la segunda un 83,3% son profesionales de las Ciencias Sociales (Figura 1).

En la primera Escuela Profesional, se puede apreciar que el 57,7% de docentes tienen el grado académico de Doctor, mientras que en la segunda un 25,0% de docentes tienen el grado de Doctor (Figura 2).

En la primera Escuela Profesional, se puede apreciar que el 65,4% de docentes tienen entre 1 a 10 horas académicas por semana, mientras que en la segunda un 50,0% tienen entre 11 a 19 horas académicas por semana (Figura 3).

En la primera Escuela Profesional, se puede apreciar que el 82,7% de docentes trabajan en otras instituciones, mientras que en la segunda un 62,5% de docentes trabajan en otras instituciones (Figura 4).

En la primera Escuela Profesional, se puede apreciar que el 42,3% de docentes tiene un promedio entre 6 a 30 años trabajando en la universidad, mientras que en la segunda el porcentaje se eleva a 87,5% (Figura 5).

En la primera Escuela Profesional, se puede apreciar que el 61,5% de docentes tiene entre 41-55 años de edad cumplidos, mientras que en la segunda el porcentaje se eleva a 66,7% (Figura 6).

Finalmente, en la primera Escuela Profesional, se puede apreciar que del 100% de docentes, el 50% son mujeres y el 50% son hombres, mientras que en la segunda un 41,7% son hombres y un 58,3% son mujeres (Figura 7).

1. Existen diferencias significativas de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación.

Para efectos del presente estudio, la definición conceptual de la motivación de logro refiere al conjunto de acciones que impulsan la realización de la tarea y demás metas intrínsecas y extrínsecas dentro de un contexto donde la ansiedad facilita el rendimiento, tal como lo señala Tapia, Montero y Huertas (2000), la misma que se encuentra contenida en el capítulo de anexos de la tesis.

A partir de la definición conceptual, se advierte que la variable materia de estudio contiene tres dimensiones: motivación por la tarea, motivación externa y ansiedad facilitadora del rendimiento. Todas en su conjunto, enriquecen el estudio descriptivo-comparativo, así como también se fundamentan en las teorías de Maslow, Aldefer, Mc Clelland analizadas en el capítulo del marco teórico.

Por lo expuesto, la motivación de logro refiere al conjunto de actos, comportamientos orientados al logro de un quehacer determinado por el ser humano que presenta necesidades intrínsecas – extrínsecas y ansiedad que facilita su rendimiento porque es abordada de una manera positiva. En efecto, el ser humano con motivación de logro, se encuentra pre dispuesto a realizar denodados esfuerzos para lograr la satisfacción de cada necesidad expuesta, así como la auto realización, trascendencia y crecimiento personal, tal como lo señala Araya y Pedreros (2013), cuando explican las teorías de los connotados expertos mencionados en el párrafo anterior.

Respecto a la motivación de logro de los docentes, la prueba resultó significativa (P-valor 0,040*) y los resultados demuestran que sí existen diferencias significativas de

motivación de logro en los docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales. En efecto, presentan puntajes mayores en motivación de logro en comparación a los docentes de la escuela profesional de Educación (Tabla 12). Resultado que coincide, con el estudio de Del Valle (2015), cuyo objetivo específico fue determinar los niveles de motivación de logro que tienen los maestros de la carrera de Educación, el mismo que fue de nivel medio; motivo por el cual plantea “seguir motivando a los docentes para el establecimiento de nuevas metas, logros y así buscar la excelencia. Se han considerado programas enfocados a mejorar la motivación de los docentes partiendo de sus necesidades” (pp. 43-44).

Del párrafo anterior, se evidencia una situación socio, económico y personal del maestro que también fue abordada años atrás por Fernández (2002), de la siguiente manera “esta profesión no permite un crecimiento de los ingresos a lo largo de la carrera, en razón que las diferencias monetarias entre los maestros con diferentes niveles de educación y experiencia son muy pequeñas” (pp. 11-12). Asimismo, afirma que “a pesar de que el trabajo del profesor suele ser considerado como el capital por todas las sociedades y culturas, es un hecho confirmado por numerosas investigaciones que su prestigio social es mínimo” (p.158). Finalmente, frente al presente contexto de relevancia a todas luces, cabe precisar que la situación ha mejorado, no obstante, se formularán recomendaciones en el presente estudio con el objetivo de elevar los niveles de motivación de logro de los profesionales de las ciencias sociales.

Por otro lado, los docentes que presentan puntajes mayores en motivación de logro son de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales; resultados que pueden ser explicados en razón al nivel de educabilidad del staff de docentes; tal como se evidencia en la (Figura 2), los docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales, en su mayoría (57,7%) tienen el grado de Doctor, mientras que en la escuela profesional de Educación (25,0%). Al respecto, según Padrón y Sánchez de Gallardo (2010), señalan que los “doctorantes por su manejo motivacional y emocional se constituyen en un modelo referencial de éxito, caracterizados por ser generadores de soluciones y de conocimiento, lo cual los caracteriza como personas altamente competitivas y exitosas” (p. 144). En consecuencia, frente a los resultados obtenidos, la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales tiene una ventaja competitiva al estar integrada, mayormente, por docentes con el grado de Doctor, los mismos que reflejan energía, fortalezas motivacionales y emocionales. Cualidades que, en su conjunto, son percibidas de una manera positiva por los estudiantes; pues se

convierten en referentes de éxito del educando y como tal pueden influenciar y lograr cambios muy provechosos tanto en el rendimiento académico, clima en el aula, así como en la propia organización.

Finalmente, a partir del análisis complementario (Tabla 19), el 93,8% de docentes que pertenecen a la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan niveles altos de motivación de logro y solo un 6,3% de docentes que pertenecen a la escuela profesional de Educación presentan niveles altos de motivación de logro. Al respecto, se puede inferir que la primera escuela profesional está integrada por un potencial humano dotado de cualidades tanto personales como sociales, que según Padrón y Sánchez de Gallardo (2010):

Podría esperarse entonces, que los sujetos objeto de estudio, al percibirla incertidumbre o el fracaso como un reto u oportunidad, se mantengan activados, procesando la información del entorno con flexibilidad, sin prejuicios, permitiendo enriquecer los conocimientos, al estar consciente de sus aprendizajes, y en consecuencia aprenden y crecen (Padrón y Sánchez de Gallardo, 2010, p. 155).

De manera que, se puede colegir que los docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales, al presentar niveles altos de motivación de logro, son resilientes, confían en sí mismos y gestionan sus recursos motivacionales y cognitivos.

2. Existen diferencias significativas de motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación.

La motivación por la tarea, según Casiello (2013), constituye una de las fuentes donde se origina la motivación de logro. De manera que, la motivación por la tarea conlleva la realización de una serie de acciones, tales como: “reforzando en positivo todo esfuerzo y reconocérselo en forma expresa verbalmente. Fomentando la automotivación para hacer cosas. Respetando sus tiempos de ejecución y alentando a la conclusión de la tarea. Fomentando la participación y compromiso en lo que se hace [...]” (p.1). De manera que, un docente con motivación por la tarea interviene de manera positiva en el proceso educativo, pues reconociendo su rol y estatus, motiva a los estudiantes a efectos de elevar el auto estima y auto concepto de cada uno de ellos; logrando cambios

significativos. Coincidentemente, Moran y Menezes (2016), expresan que “naciones enteras pueden experimentar mejoras notables estimulando la necesidad de logro de su población (p.33). En ese sentido, si motivando la realización de la tarea se motiva la necesidad de logro, se lograrían verdaderos agentes de cambio, generadores de la información y portadores del conocimiento para la nación.

Los resultados demuestran en el análisis comparativo de la motivación por la tarea, realizado a través de la prueba paramétrica t de diferencias de medias, que no se observan diferencias estadísticamente significativas ($t = -1,31$ y $P\text{-valor} > 0,05$). Por lo que se concluye que los docentes de ambas escuelas tienen puntajes promedios similares en motivación por la tarea, por lo que no existen suficientes evidencias para confirmar la primera hipótesis específica. En consecuencia, al no existir diferencias significativas, se puede afirmar que en ambas escuelas profesionales existen docentes con niveles adecuados de motivación por la tarea.

El presente resultado, coincide con el estudio de Del Valle (2015), cuando indican que “los resultados obtenidos reflejaron que los docentes y estudiantes de la Licenciatura en educación inicial y preprimaria, muestran niveles de motivación adecuados frente a su trabajo” (p. 43). En consecuencia, se puede afirmar que, si los niveles son adecuados, no son ni altos, ni bajos; sino medios.

Por otro lado, Valdez y Zavala (2015), afirman que el docente es el principal generador de motivación para la tarea. En ese orden afirman que, mediante la motivación por la tarea se puede despertar el interés, la ganas de lograr aprendizajes mediante el empleo de la constancia, interés y el esfuerzo en el proceso educativo conducido por un docente conocedor de estrategias, técnicas orientadas a estimular aún más la motivación y compromiso del estudiante; logrando consolidar un libre y feliz vínculo entre el alumno y la significatividad, el sentido y pertinencia de las tareas encomendadas. Sobre todo, la utilidad de la misma, en un entorno competitivo, donde el alumno es protagonista de su vida profesional.

Finalmente, a partir del análisis complementario (Tabla 20), el 64,3% de docentes que pertenecen a la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan niveles medios de motivación por la tarea y solo un 35,7% de docentes que pertenecen a la escuela profesional de Educación presentan niveles medios de motivación por la tarea. De manera que, si los docentes presentan niveles medios de motivación por la tarea, entonces se configura un factor determinante en el proceso

educativo de nivel superior que influye de manera fuerte y significativa en el logro de la calidad del aprendizaje del educando, tal como lo señala Valdez y Zavala (2015).

3. Existen diferencias significativas de motivación externa entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación.

La motivación externa, según Tapia, Montero y Huertas (2000), está orientada a la realización de una meta, de un quehacer. No obstante, en esa intencionalidad media el desinterés, recompensa externa, así como el fastidio. Ergo, el no disfrute del proceso que conlleva a la realización de la tarea. En palabras de Reeve (2010), motivar en sentido externo es celebrar “un contrato conductual de “haz esto y obtendrás aquello” (p. 84). En efecto, se trata de entablar una relación de intercambio de concesiones recíprocas referidas al conjunto de recompensas, incentivos, entre otros. Por lo expuesto, se observa coincidencias con Morris y Maisto (2014), cuando afirman que “una misma actividad puede ser motivada de manera intrínseca, por el solo placer de hacerla, o de manera extrínseca, por recompensas que no están relacionadas con la actividad en sí” (p. 262).

La prueba resultó significativa (P-valor es menor que 0,05). Los docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan puntajes mayores en la motivación extrínseca en comparación a los docentes de la escuela profesional de Educación. Es decir, existen diferencias significativas entre la motivación extrínseca en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima, en comparación con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.

Los resultados pueden ser explicados en razón que el staff de docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios (82,7%) trabajan también en otras instituciones; tal como se evidencia en la (Tabla 4), a diferencia de los docentes de la escuela profesional de educación (62,5%). Por lo expuesto, los docentes de la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales, al trabajar en otras instituciones tienen otras fuentes de ingresos que elevan sus niveles de motivación externa en comparación con los docentes de la escuela profesional de Educación.

Por lo expuesto, los resultados expuestos en el párrafo anterior se oponen al estudio de Bruno (2017), quien afirma las maestras de la carrera de educación que comprenden un 55,7% tienen nivel medio en la dimensión motivación extrínseca.

Finalmente, a partir del análisis complementario (Tabla 21), solo 100% de docentes que pertenecen a la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan niveles altos de motivación externa, mientras que la Escuela profesional de Educación presenta un 0,0%, resultados que también coinciden con el estudio de Bruno (2017), quien concluye que las características de la motivación no determinan el buen desempeño docente.

4. Existen diferencias significativas de ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación.

Para efectos del presente estudio la ansiedad facilitadora del rendimiento como dimensión de la motivación de logro, es abordada bajo una perspectiva y/o manejo positivo, en el sentido que gracias a ella se avizora una situación compleja por lo que se estimulan, se gestionan las reacciones físicas y mentales, de una manera efectiva, a fin de orientar la capacidad de respuesta de una forma positiva y exitosa, tal como lo señala Tapia, Montero y Huertas (2000). Por su parte, Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), expresan que existe un conflicto conceptual entre la ansiedad, estrés y angustia. La primera se configura como un rechazo, repulsión ante una situación compleja sea emocional, motora, fisiológica o cognitiva. La segunda, es producto de la ineptitud de ser humano para afrontar alguna situación compleja. Y, finalmente la tercera, constituye una intimidación a la probidad física – psicológica – moral de la persona.

En el análisis comparativo de la ansiedad facilitadora del rendimiento, realizado a través de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, no se observan diferencias estadísticamente significativas (Z de Mann-Whitney = -1,273, P -valor > 0,05). Por lo que se concluye que los docentes de ambas escuelas tienen puntajes promedios similares en ansiedad facilitadora del rendimiento. por lo que no existen suficientes evidencias para confirmar la tercera hipótesis específica. No existen diferencias significativas entre la ansiedad facilitadora del rendimiento en los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales de la Universidad Alas Peruanas sede Lima, en comparación

con los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas.

Los resultados pueden explicarse en función de lo que señala Solorzano (2015), cuyo estudio tuvo como objetivo general identificar el nivel de ansiedad que existe en docentes de una institución privada. En ese propósito, expresó que la práctica docente conlleva al enfrentamiento de una serie de retos diarios, lo que implica tener una mayor capacidad de respuesta frente a las situaciones complejas que generan ansiedad. En efecto, en el estudio de Solorzano (2015), pone evidencia que la función social, política y pedagógica del docente demanda esfuerzos permanentes y perseverancia por parte de los docentes comprometidos con el logro de un aprendizaje significativo. En razón de ello, concluye que “la ansiedad por sí misma, como se ha expuesto anteriormente, no es del todo negativa pues prepara a la persona para afrontar problemas que impulsa a lograr un mejor desempeño” (p. 73).

Finalmente, a partir del análisis complementario (Tabla 22), el 66,7% de docentes que pertenecen a la escuela profesional de Administración y Negocios Internacionales presentan niveles medios de ansiedad facilitadora del rendimiento, mientras que la Escuela profesional de Educación presenta un 33,3%. Resultado que pone en evidencia el manejo positivo que podrían tener los docentes al momento de abordar una situación compleja que se configure en sus horas lectivas y no lectivas.

Conclusiones

En el presente capítulo se presentan las conclusiones que guardan íntima relación con matriz de consistencia aprobada por el asesor de tesis. Asimismo, se presentan las recomendaciones.

- Existen diferencias significativas de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. (P-valor > 0,05).
- No se observan diferencias significativas de motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. (P-valor > 0,05).
- Existen diferencias significativas de motivación extrínseca entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. (P-valor > 0,05).
- No se observan diferencias significativas de ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y los docentes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018. (P-valor > 0,05).

Recomendaciones

- Diseñar un programa de motivación de logro, dirigido a los docentes de la escuela profesional de Educación, a fin de elevar y mantener los niveles de motivación.
- Diseñar un Taller psico – pedagógico para que los docentes de ambas escuelas profesionales comprendan y apliquen de manera efectiva el conjunto de estrategias, recursos y técnicas dirigidas a motivar la realización de la tarea de sus estudiantes.
- Motivar en sentido extrínseco a los docentes de la escuela profesional de Educación, elevando el porcentaje de docentes a tiempo completo y reconociendo su participación destacada tanto en las aulas como en la propia gestión educativa.
- Diseñar un Taller psico – pedagógico para que los docentes de ambas escuelas profesionales desarrollen la capacidad de resiliencia y aborden las situaciones complejas como la ansiedad de una perspectiva positiva y con sentido del humor.

Referencias

- Alva, S. (2015). Miedo, contagio y resistencia. *Fuhem Ecosocial*, (29), 1-6. issn: 1989-8495
- Alvarado, Y., Prieto, A., y Betancourt, D. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, (09), 1-18. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713064007.pdf>
- Arnold, J., y Randall, R. (2012). *Psicología del trabajo*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Araya, L., y Pedreros, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Ciencias Sociales*, 4 (142), 45-61. issn 0482-5276
- Batista, A., Gálvez, M., e Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *Cubana de Medicina General Integral*, 26 (2), 376-386. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n2/mgi17210.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Pearson.
- Bruno, A. (2017). *Motivación Laboral y Desempeño Docente de las maestras de Educación Inicial de la Red 03-UGEL N° 07 – 2016*. (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Perú). Recuperada de <file:///C:/Users/usuario/Desktop/TESIS%20USIL%2010.2018/Antecedentes/a4.pdf>
- Camposeco, F. (2012). *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperada de <http://eprints.sim.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Casiello, M. (20 de febrero del 2013). La motivación de logro. 10 características personales y 5 formas de fomentarlas [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://manuelgross.bligoo.com/20130404-la-motivacion-de-logro-10-caracteristicas-personales-y-5-formas-de-fomentarlas#.WBD0btLhDIW>
- Cirino, G. (2003). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *Perspectivas Psicológicas*, (4), 80-84. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a08.pdf>
- Davis, S., y Palladino, J. (2007). *Psicología*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Del Valle, M. (2015). *Nivel de motivación al logro en un grupo de docentes (estudio realizado en el 1er. y 4to. año de las carreras de profesorado y licenciatura en educación inicial y preprimaria de la Universidad Rafael Landívar)*. (Tesis para optar la licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperada de <file:///C:/Users/usuario/Desktop/TESIS%20USIL%2010.2018/Antecedentes/a2.pdf>

- Fernández, A. (2002). Realidad psicosocial del maestro de primaria. Lima, Perú: Fondo de Desarrollo Editorial.
- Galván, L. (2008). Motivación: Estrategia de aprendizaje o autorrealización. *Investigación en Docencia Universitaria*, (4), 1-22. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/11/155>
- García – Naveira, A., y Remor, E. (2011). Motivación de Logro, indicadores de competitividad y rendimiento en un equipo de jugadores de fútbol de competición varones entre 14 y 24 años. *Universitas Psychologica*, (10), 411-487. issn: 1657-9267.
- Hernández. R., Fernández. C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D. F., México: Mc. Graw Hill.
- Martín, M., Martín, V., y Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro. *Ciriec*, (66), 187-211.issn: 0213-8093.
- Morales, P. (2009). Logros en la motivación y tercer nivel de estructura del conocimiento: Un estudio empírico en contextos de aprendizaje correspondientes a una modalidad híbrida ABP. *Educación*, (18), 73-92.issn: 1019-9403
- Morán, C., y Menezes, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: Su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *Psicología*, (2), 31-40. issn: 0214-9877.
- Morris, Ch., y Maisto, A. (2014). *Psicología*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, (33), 153-170. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44012058010.pdf>
- Lazo, J. (2010). *Pedagogía Universitaria*. Lima, Perú: Universidad Alas Peruanas.
- Lerner, R. (01 de febrero del 2011). Motivación de logro y ambiente familiar. *Perú 21*, p. B-05.
- Leus, W., Matos, L., y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del porqué del aprendizaje de los estudiantes. *Investigación en Docencia Universitaria*, (4), 1 – 9. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/9/158>.
- Lévy. J., y Varela, J. (2003). *Análisis multivariante para las ciencias sociales*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Lilienfeld, S., Jay, S., Namy, L., y Woolf, N. (2001). *Psicología. Una introducción*. Madrid, España: Pearson.
- Llerena, O. (2009). Estrategias potenciadoras del desarrollo de la motivación hacia la profesión en la educación superior. *Iberoamericana de Educación*, (1), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2435Llerena.pdf>

- Padrón, G., y Sánchez de Gallardo, M. (2010). Efecto de la motivación de logro y la inteligencia emocional en el crecimiento psicológico. *Venezolana de Gerencia*, (15), 141-154. issn: 1315-9984.
- Pérez, J., González, J., García M., González, S., Roces, C., Álvarez, P., y González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto concepto y rendimiento académico. *Psicothema*, (10), 97-109. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, (5), 1-13. issn: 1409-4703
- Ramírez, R., Abreu, L., y Badii, M. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Daena*, (1), 143-185. issn: 1870-557X
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. D. F., México: Mc Graw Hill.
- Ruble, D. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: Perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, (26), 4-29. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-TeoriasSobreLaMotivacionDeLogro-668390%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-TeoriasSobreLaMotivacionDeLogro-668390%20(6).pdf)
- Sánchez, C., y Reyes, M. (1985). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima. Perú: Mantaro.
- Sierra, J., Ortega, V., y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Mal-estar e Subjetividade*, (3), 4. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v3n1/02.pdf>
- Silveira, Y. (2013). *Miedo a equivocarse en educación física y deporte*. (Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche, España). Recuperada de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1366/1/TESIS%20DOCTORAL%20YOLANDA%20SILVEIRA%20TORREGROSA.pdf>
- Solorzano, M. (2015). *Nivel de ansiedad que existe en las docentes de educación primaria, que laboran en un colegio privado de la zona 11 capitalina*. (Tesis para optar la licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperada de <file:///C:/Users/usuario/Desktop/TESIS%20USIL%2010.2018/Antecedentes/a5.pdf>
- Tapia, A., Montero, I., y Huertas, J. (2000). Evaluación de la motivación en sujetos adultos. *Universidad Autónoma de Madrid*, 5, 1-29. Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/mape3.pdf
- Valderrama, B. (2010). *Motivación inteligente*. Madrid, España: Pearson.
- Valdez, M., y Zavala, K. (2015). *Influencia del docente en la motivación de logro de los alumnos de 3° de secundaria*. (Tesis para optar la licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México). Recuperada de <file:///C:/Users/usuario/Desktop/TESIS%20USIL%2010.2018/Antecedentes/a3.pdf>

Valle, A., González, R., Núñez, J., y González, J. (1998). Variables cognitivo – motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, (10), 393-412. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/173.pdf>

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO DE LA TESIS: DIFERENCIAS DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS INTERNACIONALES Y DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS, SEDE LIMA, 2018.

TESISTA: Bach. Julyssa Llave Zañartu.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE (Def. conceptual)	DIMENSIONES	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA E INSTRUMENTO
<p>Problema General ¿Cuál es la diferencia de la motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?</p>	<p>Objetivo General Determinar la diferencia de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018</p>	<p>Hipótesis General Existen diferencias significativas de motivación de logro entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018</p>	<p>Motivación de logro: Es el conjunto de acciones que impulsan la realización de la tarea y demás metas intrínsecas y extrínsecas dentro de un contexto donde la ansiedad facilita el rendimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación por la tarea • Motivación Extrínseca • Ansiedad facilitadora del rendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación cuantitativa • Descriptiva Comparativa • No experimental • Transversal 	<p>Cuestionario para medir la motivación de logro de los docentes.</p> <p>Tapia, Montero y Huertas (2000)</p>

<p>Primer problema específico ¿Cuál es la diferencia de la motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?</p>	<p>Primer objetivo específico Determinar la diferencia de motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018</p>	<p>Hipótesis Específica 1 Existen diferencias significativas de motivación por la tarea entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018</p>				
<p>Segundo problema específico ¿Cuál es la diferencia de la motivación extrínseca entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?</p>	<p>Segundo objetivo específico Determinar la diferencia de motivación extrínseca entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018</p>	<p>Hipótesis Específica 2 Existen diferencias significativas de motivación extrínseca entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018</p>				

<p>Tercer problema específico ¿Cuál es la diferencia de la ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018?</p>	<p>Tercer objetivo específico Determinar la diferencia de ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018.</p>	<p>Hipótesis Específica 3 Existen diferencias significativas de ansiedad facilitadora del rendimiento entre los docentes de la Escuela Profesional de Administración y Negocios Internacionales y de Educación de la Universidad Alas Peruanas, sede Lima, 2018</p>				
--	---	--	--	--	--	--

INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

La presente investigación, intenta recoger su opinión a fin de promover iniciativas para la mejora de la calidad educativa. La información obtenida es absolutamente confidencial. Responda con absoluta libertad y con la mayor veracidad posible. Marque con una X la alternativa elegida por Ud. Gracias por su colaboración.

I. Identificación:

1. Profesión
 1. Ciencias Empresariales ()
 2. Ciencias Sociales ()
 3. Técnico ()
2. Estudios
 1. Maestro ()
 2. Doctor ()
3. ¿Cuántas horas de clase tiene asignada a la semana?
 1. De 01 a 10 ()
 2. De 11 a 19 ()
 3. De 20 a 40 ()
4. ¿Trabaja usted como docente en otras instituciones?
 1. Si ()
 2. No ()
5. ¿Cuánto años lleva trabajando en esta universidad?
 1. De 01 a 05 ()
 2. De 06 a 30 ()
6. Edad en años cumplidos:
 1. Entre 25 y 40 años ()
 2. Entre 41 y 55 años ()
 3. Entre 56 a más ()
7. Sexo:
 1. Hombre ()
 2. Mujer ()

II. Motivación de Logro: MAPE-3. Tapia, Montero y Huertas (2000)

Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

Preguntas		1	2	3	4	5
Dimensión 1:	Nº ítem	Factor 1: Motivación por aprender				
	01	Si aprendo algo, enseguida me propongo aprender algo más difícil				
	02	A la hora de evaluar mi aprendizaje, veo si he progresado más o si es mejor que el de otras personas.				
	03	Prefiero el aprendizaje creativo, aunque gane menos dinero				
	04	Si puedo, procuro finalizar mi trabajo sin dejar tareas pendientes para el día siguiente.				

	05	Valoro a los compañeros que, como yo, son capaces de aprender de sus errores más que a los que van luciendo sus éxitos.					
	06	En esta vida hay que ser comprensivo y aprender de los errores propios y ajenos.					
	Factor 2: Disposición al esfuerzo						
	07	Con frecuencia me responsabilizo más tareas de las que normalmente se pueden abarcar.					
	08	Cuando dispongo de tiempo prefiero emplearlo en tareas de trabajo					
	Factor 3: Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo						
	09	Si tengo oportunidad, evito esforzarme en el trabajo sin importar lo que otros piensen de mí.					
	10	Por lo que al trabajo se refiere, hago lo imprescindible para cumplir y nada más.					
	11	Considero que trabajar es muy aburrido					
	Factor 1: Miedo al fracaso						
	Dimensión 2: Motivación extrínseca	12	Procuro evitar las situaciones en las que, aunque pueda aprender algo, puedo quedar mal delante de otros.				
13		Me desanimo fácilmente y dejo de esforzarme cuando he tratado de conseguir algo sin lograrlo.					
14		Si veo que un trabajo me está saliendo mal, me pongo nervioso y tiendo a dejarlo si puedo.					
15		Me siento muy a disgusto cuando alguien critica mi trabajo aunque sea de manera constructiva					
16		Estoy de acuerdo con quienes piensan que soy una persona que trabaja demasiado sin lograr mis objetivos.					
Factor 2: Deseo de conseguir el éxito y su reconocimiento							
17		Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi esfuerzo.					
18		Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.					
19		Cuando hago mi trabajo pienso frecuentemente en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.					
20		Para alcanzar el éxito en la vida hay que ser ambicioso y reconocido oportunamente.					
21		Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.					
22		Si algo me sale mal pero puedo hacerlo de nuevo, me esfuerzo para dejar claro que puedo hacerlo.					
23		Me esfuerzo por ser el primero y también el mejor en todo.					
Factor 3: Motivación Externa							
24	Para mí lo principal a la hora de aceptar un trabajo es lo que voy a ganar y las posibilidades de promoción que ofrece.						

	25	En mi caso, el trabajo carece de valor si no me proporciona la posibilidad de subir económica y socialmente.					
	26	Para mí lo fundamental en un trabajo es lo económico					
		Factor 4: Ansiedad facilitadora del rendimiento					
Dimensión 3: Ansiedad	27	Soy de esas personas que lo dejan todo para el último momento, pero es entonces cuando mejor rindo.					
	28	Cuando tengo que hacer una tarea difícil, la hago con más ganas.					
	29	Las cosas que sólo dependen de mí y para las que no tengo tiempo límite se me atrasan continuamente.					
	30	A mí, un poco de presión para terminar mi trabajo nunca me viene mal porque me sirve de estímulo.					