



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Competencias de los docentes y motivación de estudiantes
en una universidad privada, Lima, 2017.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

AUTORA:

Br. Jessica Margareth Tamariz Cano

ASESORA:

Mtra. Mercedes Nagamine Miyashiro

SECCIÓN:

Educación e idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación y Aprendizaje

PERÚ - 2017

Dra. Paula Viviana Liza Dubois
Presidente

Mtro. Jesús Nuñez Untiveros
Secretario

Dra. Mercedes María Nagamine Miyashiro
Vocal

Dedicatoria

A mis hijos Alessandra Kate y Santhiago
Daniel.

La Autora

Agradecimientos

A la Dra. Mercedes Nagamine, asesores y docentes de la Universidad César Vallejo por su paciencia y por compartir su sabiduría durante el proceso de desarrollo de la investigación.

La Autora

Declaración de Autoría

Yo, Jessica Margareth Tamariz Cano, estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Docencia Universitaria, de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado “Competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017”, presentada, en 127 folios para la obtención del grado académico de Magister en Docencia Universitaria, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Lima, 10 de Junio del 2017

Jessica Margareth Tamariz Cano

DNI: 09898549

Presentación

Respetables y honorables señores miembros del jurado:

Dando cumplimiento a las normas del reglamento de elaboración y sustentación de tesis de la facultad de educación, sección de posgrado de la universidad “Cesar Vallejo”, presento el trabajo de investigación denominado “Competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017”.

La presente investigación se inició con la inquietud de investigar la relación que existe entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada de Lima, donde se analizarán los siguientes temas: Competencias de los docentes y Motivación con sus respectivas dimensiones.

El Capítulo I comprende una breve introducción de la investigación, el mismo que toca puntos esenciales, tales como los antecedentes, fundamentación científica, justificación desde el aspecto teórico, práctico y metodológico; planteamiento del problema general y específicos, hipótesis general y específicos, de igual manera los objetivos tanto general como específicos. El capítulo II alcanza la metodología de la investigación, donde se especifican las variables, el tipo y el diseño de investigación, la población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos: validación y confiabilidad y el método de análisis de datos y los aspectos técnicos que corresponde. El capítulo III muestra los resultados de la investigación desarrollada en una Universidad de Lima, donde se describieron e interpretaron los datos recogidos de las pruebas estadísticas. El capítulo IV presenta la discusión de la investigación comparada con los antecedentes. El capítulo V describe las conclusiones en base a los resultados hallados en nuestra investigación. El capítulo VI señala las recomendaciones en base a los resultados. El capítulo VII indica las referencias bibliográficas y finalmente el capítulo VIII muestra los apéndices.

Señores miembros del jurado espero que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

Atentamente,

La autora.

Lista de contenidos

	Página
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autoría	v
Presentación	vi
Lista de contenidos	vii
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	x
Resumen	Xi
Abstrac	xii
I.- Introducción	13
1.1 Antecedentes	14
1.2 Fundamentación científica	18
1.3 Justificación	40
1.4 Problema	41
1.5 Hipótesis	43
1.6 Objetivos	43
II.- Marco Metodológico	44
2.1 Variables	45
2.2 Operacionalización de las variables	45
2.3 Metodología	47
2.4 Tipos de estudio	49
2.5 Diseño de investigación	49
2.6 Población, muestra y muestreo	49
2.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	50
2.8 Métodos de análisis de datos.	54
2.9 Aspecto éticos	54
III.- Resultados	55
IV.- Discusión	66
V.- Conclusiones	71
VI.- Recomendaciones	73

VII.- Referencias Bibliográficas	75
Apéndices	83
Apéndice 1: Matriz de consistencia	
Apéndice 2: Instrumentos	
Apéndice 3: Validación de los Instrumentos	
Apéndice 4: Base de datos	
Apéndice 5: Autorización de institución	
Apéndice 6: Artículo científico	

Lista de tablas

Tabla 1	Operacionalización de la variable 1: Competencias de los docentes	46
Tabla 2	Operacionalización de la variable 2: Motivación	47
Tabla 3	Indice de confiabilidad de Cronbach, Competencias de los docentes	54
Tabla 4	Indice de confiabilidad de Cronbach, Motivación	54
Tabla 5	Descripción de resultados de la variable competencias de los docentes	57
Tabla 6	Descripción de resultados de la variable motivación	58
Tabla 7	Descripción de resultados dimensión competencia genérica	59
Tabla 8	Descripción de resultados dimensión competencia específica	60
Tabla 9	Descripción de resultados dimensión motivación intrínseca	61
Tabla 10	Descripción de resultados dimensión motivación extrínseca	62
Tabla 11	Correlación Rho de Spearman competencias de los docentes y Motivación	63
Tabla 12	Correlación Rho de Spearman competencia genérica y motivación	64
Tabla 13	Correlación Rho de Spearman competencia específica y motivación	65

Lista de figuras

Figura 1	Distribución porcentual de estudiantes, competencias de los docentes	57
Figura 2	Distribución porcentual de estudiantes, motivación	58
Figura 3	Distribución porcentual de estudiantes, competencia genérica	59
Figura 4	Distribución porcentual de estudiantes, competencia específica	60
Figura 5.	Distribución porcentual de estudiantes, motivación intrínseca	61
Figura 6	Distribución porcentual de estudiantes, motivación extrínseca	62

Resumen

El presente trabajo de investigación fue realizado con la finalidad de determinar la relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

La investigación se desarrolló bajo una metodología de tipo básica sustantiva, con nivel de investigación correlacional, con diseño no experimental, de corte transversal y el enfoque cuantitativo donde se obtuvieron resultados que se muestran en las tablas y figura. La muestra fue de tipo censal compuesta por 120 estudiantes universitarios de Lima, 2017, para la recopilación de datos se utilizó la técnica de las encuestas y como instrumento dos cuestionarios que fueron aplicadas a los 120 estudiantes. Para el trabajo de campo, se utilizó dos instrumentos ya validados. El instrumento N° 1 “Cuestionario escala de Likert de Competencia docente” formulado por la investigadora Labajos Acosta Nátali en el año 2014, dicho instrumento consta de 27 preguntas y el instrumento N° 2 “Cuestionario Motivación” formulado por los investigadores Balbín Onofre Carmen y Huayta Chochoca Yanet, dicho instrumento consta de 40 preguntas y se determinó la confiabilidad de los mismos mediante el coeficiente de fiabilidad alfa de cronbach; instrumento N° 1 se obtuvo alfa de cronbach de 0,928 y el instrumento N° 2 se obtuvo alfa de cronbach de 0,964, lo que nos indica que es altamente confiable.

La presente investigación concluye que existe relación significativa entre competencia de los docentes y la motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,684 y una significancia estadística de $p = 0.000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. Se comprobó con evidencias estadísticas la hipótesis de estudio.

Palabras Claves: Competencias, competencia genérica, competencia específica, motivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Abstract

This research was carried out with the purpose of determining the relationship between teachers' competences and motivation of students in a private university, Lima, 2017.

The research was developed under a methodology of substantive basic type, with a level of correlational research, with non-experimental design, cross-section and the quantitative approach where results were obtained that are shown in the tables and figure. The sample was census type composed of 120 university students from Lima, 2017, for the data collection was used the technique of the surveys and how instrument two questionnaires that were applied to the 120 students. For the field work, two already validated instruments were used. The instrument N ° 1 "Likert Scale Questionnaire of Teaching Competence" formulated by the researcher Labajos Acosta Nátali in 2014, this instrument consists of 27 questions and the instrument N ° 2 "Questionnaire Motivation" formulated by the researchers Balbín Onofre Carmen y Huayta Chochoca Yanet, said instrument consists of 40 questions and their reliability was determined using the coefficient of alpha reliability of cronbach; Instrument No. 1, we obtained cronbach's alpha of 0.928 and the instrument No. 2 obtained alpha of conbach of 0.964, indicating that it is highly reliable.

The present research concludes that there is a significant relationship between teacher competence and student motivation in a private university, Lima, 2017, with a Spearman rho correlation of 0.684 and a statistical significance of $p = 0.000$. This degree of correlation indicates that the relationship between the variables is positive and has a moderate level of correlation. The study hypothesis was checked with statistical evidence.

Keywords: Competences, generic competence, specific competence, motivation, intrinsic motivation and extrinsic motivation.

I. Introducción

1.1. Antecedentes

1.1.1 Internacionales

Jürgens en el año 2016 en su tesis de maestría: *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile*, cuya muestra estuvo conformada por 154 estudiantes de la facultad de Ciencias de la universidad Austral de Chile. El diseño de este estudio fue de tipo cuantitativa descriptiva y transversal, el instrumento que utilizó fue el cuestionario y para la recolección de datos utilizó la encuesta y tuvo como objetivo evaluar los estilos, las estrategias y motivación de los estudiantes. La investigadora concluye lo siguiente: En el presente estudio se vio una correlación muy baja entre todos los estilos de aprendizaje con la motivación intrínseca, donde además ninguna es significativa; pero si se encontró correlación positiva y significativa aunque baja, entre el aprendizaje reflexivo y la motivación extrínseca.

Pavié en el año 2012 realizó una investigación: *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial*. Esta investigación estuvo conformada por 1100 profesores de enseñanza media. Esta investigación fue de tipo descriptiva, empírico. Como técnica utilizó la entrevista y el cuestionario como instrumento y tuvo como objetivo estudiar las estrategias formativas para los docentes de lengua castellana y comunicación y su manera de sintetizar en la práctica y en los currículos, a partir de las competencias. Llegó el investigador a las siguientes conclusiones: a) Para facilitar la construcción de propuestas de programas de formación inicial docente para las universidades no se ha logrado especificar adecuadamente un conjunto de competencias docentes. b) Se evidencia docentes en base a un perfil profesional prescriptor y/o transmisor más no profesores creativos capaces de construir su propio conocimiento c) En la formación Inicial los profesores no son preparados para que éste adquiera y desarrolle competencias profesionales docentes propias de la especialidad.

Pila en el año 2012 realizó una investigación: La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes I- II nivel de inglés del convenio Héroes del Cenepa- ESPE, cuya muestra estuvo conformada por 115 personas. Esta investigación es un caso de estudio cualitativo del mismo modo es cuantitativa porque la hipótesis fue medida estadísticamente y tuvo como objetivo determinar si la motivación es usada como estrategia de aprendizaje y si fijan los tipos de estrategias motivacionales que van usar en dicho proceso. Llegó a las siguientes conclusiones: a) En el proceso de aprendizaje los docentes no utilizan medios audiovisuales de motivación y comunicación, ya sea por la falta del material o por desconocimiento del uso de las TIC'S b) Ya sea por falta de tiempo o iniciativa la mayoría de docentes no utilizan en el proceso de aprendizaje.

Camposeco en el año 2012 en su tesis de doctorado: La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. Esta investigación es de tipo empírico descriptivo, cuya muestra estuvo conformada por 1552 estudiantes y tuvo como objetivo evaluar el modelo teórico que describe las cualidades personales como la autoeficacia y la orientación motivacional, con sus respectivas variables. Llegó a las siguientes conclusiones: a) La motivación y la autoeficacia de los estudiantes cumple un rol importante en el logro de las matemáticas. b) A través de lo étnico la orientación motivacional y la autoeficacia inciden en el desarrollo de las matemáticas, así mismo la presente investigación proporciona información relevante.

San Martín en el año 2012 en su trabajo de investigación: Competencias básicas de los egresados de la facultad de odontología de la universidad Veracruzana Región Poza Rica- Tuxpan, cuya muestra estuvo conformada por los graduados de la facultad de odontología. Esta investigación fue de tipo descriptiva con enfoque cuantitativo, cualitativo y eléctrico, como instrumento utilizó el cuestionario y como técnica la entrevista. Teniendo como objetivo determinar el dominio y avance de las competencias básicas de los graduados, del mismo modo plantean describir la forma en que los formadores promueven su avance. Llegó a las siguientes conclusiones: a) La mayoría de los estudiantes no

cuentan con el manejo de las competencias básicas. b) Los estudiantes adquirieron empíricamente conocimientos de competencia del uso de las TICs. c) Se requiere de una adecuada planificación docente para el impulso de las competencias en los estudiantes.

1.1.2 Nacionales

Labajos en el año 2014 en su trabajo: *Competencias de los docentes de Enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes 2013*, cuya población fue de 268 estudiantes, cuya muestra estuvo conformada por 173 estudiantes. La presente investigación es de tipo aplicada, de enfoque. Como técnica usaron la encuesta y como instrumento cuestionario graduado en escala de Likert y tuvo como objetivo determinar el desarrollo de competencias de los docentes basado en la percepción de los alumnos. La investigadora llegó a la siguiente conclusión: La mayor parte de los alumnos distinguen que los formadores de enfermería observan en proceso de desarrollo las competencias genéricas como específicas, no obstante la minoría de alumnos observan que los educadores muestran bajo desarrollo de las competencias.

Vivar en el año 2013 en su tesis de maestría: La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria, cuya muestra estuvo conformada por 54 estudiantes y la docente de inglés. La presente investigación es de tipo descriptiva con diseño correlacional causal no experimental. Teniendo como objetivo establecer la correlación que hay entre motivación para el aprendizaje y el rendimiento académico. La autora llegó a la siguiente conclusión: Entre la variable motivación para el aprendizaje y la variable rendimiento académico existe correlación positiva pero muy baja

Tineo en el año 2012 en su tesis de maestría: Validación del perfil profesional basado en competencias de docentes de institutos de educación superior tecnológico y su grado de aceptación de profesores, a nivel nacional, cuya muestra estuvo conformada por 21007 docentes. Esta investigación es de

tipo descriptiva aplicada y tuvo como objetivo describir el valor del perfil profesional establecido en competencias. Llegó a las siguientes conclusiones: a) Los profesores de los institutos tecnológicos evidencian buen perfil profesional en base a competencias. b) La dimensión pedagógica es la de mayor puntaje de aceptación; y el de menor puntaje fue la dimensión social comunitaria. c) La evaluación de aprendizaje y la planificación de la enseñanza son las competencias que obtuvieron mayor puntaje.

Balbin y Huayta en el año 2014 en su trabajo: Motivación y rendimiento escolar de los alumnos de secundaria de la I.E.P. EMANUEL, San Juan de Lurigancho, 2012, cuya muestra estuvo conformada por 180 estudiantes. La presente investigación es de tipo básica con diseño correlacional, no experimental de corte transversal. Como técnica usaron la encuesta y como instrumento las actas finales y el cuestionario y tuvo como objetivo determinar cómo la motivación se relaciona con el rendimiento escolar. Los autores llegaron a las siguientes conclusiones: a) Hay baja correlación a través de la motivación y el rendimiento escolar de los estudiantes. b) Existe baja correlación a través de la motivación interna y el rendimiento escolar. c) Existe baja correlación a través de la motivación externa y el rendimiento escolar.

Wong en el año 2014 en su trabajo de investigación: Sistema de evaluación y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios, cuya muestra estuvo conformada por 140 estudiantes. La presente investigación es preexperimental de corte transversal con enfoque cuantitativo. Para medir la variable 1 utilizaron como instrumentos de evaluación los Post test, escalas estimativas y fichas de observación y para la variable 2 utilizaron exposición de portafolios, focus group y escalas estimativas y tuvo como meta diagnosticar si la forma de evaluar el curso comunicación y aprendizaje se desarrolla las competencias genéricas en los estudiantes. El autor llegó a las siguientes conclusiones: a) El sistema de evaluación empleado en el curso de Comunicación y Aprendizaje corrobora el desarrollo de competencias genéricas en diferentes niveles. b) El sistema de evaluación empleado en el curso de Comunicación y Aprendizaje para estudiantes confirma el desarrollo de

competencias en las dimensiones cognitivas. c) Las competencias cognitivas mostraron un menor nivel de desarrollo notable, las procedimentales un mayor nivel de desarrollo notable, destacando las actitudinales. d) Los casos y las escalas estimativas permitieron confirmar el desarrollo de competencias cognitivas.

Luyo en el año 2012 en su trabajo de investigación: Capacidades lingüísticas y competencias profesionales en estudiantes de bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete 2011, cuya muestra fueron 70 estudiantes. Esta investigación fue de tipo básica con diseño correlacional, como técnica utilizaron el análisis documental y la evaluación. Su meta fue establecer la correlación que hay entre la variable 1: capacidades lingüísticas y la variable 2: competencias profesionales de los estudiantes. el investigador llegó a las siguientes conclusiones: a) Entre las capacidades lingüísticas y competencias profesionales existe relación significativa y directa. b) No existe relación a través de aprender a leer y competencia profesional. c) No existe relación a través de aprender a escribir y competencia profesional.

1.2. Fundamentación científica

Fundamentación de la Variable 1: Competencias

Análisis conceptual del término competencia

Según Tejada en el año 2009 señala que etimológicamente el término competencia proviene del verbo latino “competere” (ir al encuentro de una cosa a otra, encontrarse) para pasar también a acepciones como “responder a, corresponder, “estar en buen estado”, “ser suficiente”, dando lugar a los adjetivos “competens-entis” (participio presente de competo) en la línea de competente, conveniente, apropiado para; y los sustantivos “competio-onis”(competición en juicio)y “competitor-oris” (competidor, concurrente,rival) (p.56).

A partir del siglo XV se referenciaba a dos verbos en castellano: “competir” y “competer”, aunque provenían del mismo verbo latino “competere” se

diferenciaban significativamente, pero a su vez entrañaban semánticamente el ámbito de la competencia: a) “competer”: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado). b) “competir”: pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad, , y al adjetivo competitivo. Sea como fuere en ambos casos, el sustantivo competencia es común, lo que añade dificultad y genera equívocos (Corominas, 1967, p.163).

La educación del siglo XXI y las competencias

Desarrollar un currículo en base a competencias, es una inclinación que se implanta en la actualidad, de acuerdo a las exigencias laborales. Estas presiones deben ser atendidas por las entidades de educación superior, gestionando técnicas de cambio sobre las tareas de las instituciones de educación superior, maneras de formar profesionistas para la humanidad. Las universidades están encaminadas a empezar un proceso intensivo de cambios en la currícula que las ayuden a adecuarse ante la sociedad y las obligaciones vigentes (Gonzales, 2006).

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación) señalada por Delors en el año 1994, manifiesta que la formación pedagógica debe constituirse en base a los cuatro aprendizajes elementales que en el curso de la existencia serpan para cada individuo, tales como: a) Aprender a conocer, para alcanzar las herramientas del entendimiento. b) Aprender a hacer, para poder intervenir tras el propio contexto. c) Aprender a vivir juntos para cultivarse a convivir juntos, colaborando e interviniendo íntegramente en las tareas de la humanidad. d) Aprender a ser, el ser humano debe ser autónomo, creativo, crítico y tener la capacidad de imitar juicios.

La UNESCO en el año 1999 puntualiza la competencia como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea” (Argudin, 2007, p.12).

Catalana, Avolio y Sladogna en el año 2004 señala que el plan curricular en base a competencias es un escrito hecho desde el perfil profesional, es decir, de los logros de un individuo en una determinada área.

La ANUIES describe que la educación en base competencias se cimienta en un currículum sostenido en las competencias de forma total y en la solución de problemas con expectativa de la existencia real, estudio y resolución de incertidumbres, que toca de manera global; labor cooperativa, mejorados por tutorías (Argudin, 2007).

Aproximación histórica de las competencias

McClellan en el año 1973 manifiesta que las principales investigaciones sobre competencias vienen del siglo pasado aproximadamente desde los años 70, cuando unos especialistas intentaron a colocar en duda la practicidad de los exámenes que evaluaban el coeficiente intelectual en algunos centros formativos y profesionales. Dichos exámenes eran perfectos para perfiles profesionales estudiados o de alta orientación, no obstante su valor predictivo era insuficiente en labores poco complicadas y con poco cumplimiento, relacionados a individuos con limitada formación universitaria. Estos estudios colonizadores se apoyaban en el conocimiento o las capacidades y se usaron como cimiento para utilizar patrones complejos donde se contendrían diversas variables particulares como las destrezas de comunicación, los atributos personales o motivadores, como fijar metas.

Lawler y Ledford en el 1997 plantean que desde que surgieron las primeras indagaciones, las competencias intentaron volverse un atractivo objeto de estudio que progresivamente fueron aceptados por la práctica organizacional, debido a ello la definición de competencia en el ámbito corriente es usado con mas importancia por los años 80, relacionado a las particularidades psicológicas que facilitan un mejor desempeño.

Definición de competencias

Se considera para este trabajo de investigación los siguientes aportes teóricos:

Las competencias son atributos necesarios para cumplir con labores específicas compuestos por valores, aptitudes, saberes y capacidades (Gonczi y Athanasou, 1996).

Las competencias vienen a ser el interés por realizar las cosas de la mejor forma fijando metas, responsabilidades y obteniendo como resultado una mayor productividad, innovación y calidad en servicios y productos (Gómez, 1997).

Según éste autor la competencia puede considerarse como un grupo de saberes, actitudes, y aptitudes determinadas que hacen a un sujeto apto para trabajar y solucionar problemas conserniente a su labor (Ouellet, 2000).

Las competencias son conductas que algunos sujetos dominan mejor que otras, haciéndoles eficaces en una posición definida (Levi – Leboyer, 2000).

Según Jurado en el año 2000, señala que es conveniente plantear la competencia desde la doctrina formal instituyendo un método innovador para valorar las enseñanzas y la calidad educativa, escudriñando con ello vencer los métodos tradicionales basados en la memorización.

La competencia es un esqueleto complicado de características necesarias para el desempeño en posiciones variadas, compuestas por capacidades, conocimientos, conductas y valores con las labores que se deben ejecutar en circunstancias establecidas (Bácarat y Graciano 2002).

Según Hernández, Roberto Fernando y Batista en el año 2002, la competencias son aquellas conductas apreciables y usuales que permiten el logro en una labor u ocupación. Del mismo modo Montenegro en el año 2003 resalta lo procedimental, obviando apariencias sustanciales de la cualidad racional de los humanos tales cómo la comprensión, la capacidad,

el talento y entender las intervenciones del hecho. Es decir, se acepta el saber hacer de manera independiente del saber conocer y del saber ser, cuando verdaderamente todo desempeño está compuesto por los tres saberes.

Una competencia es una suficiencia para ejecutar nuevas labores distintas a las de rutina que se desarrollaron en clases o en diferentes entornos (Vasco, 2003).

Competencia es una contrucción teórica que se refiere a la agrupación de saberes y talentos que facultan a las profesionistas elaborar y ejercer papeles de ocupaciones de acuerdo a los rangos necesarios para el trabajo (Zabalza 2003).

La competencia es la intervención total de la persona, lo que incluye saberes, capacidades, aptitudes, posturas y valores, dentro de un entorno ético (Pimienta, 2012).

Por todo lo expuesto en citas anteriores y para este trabajo de investigación se puntualiza a la competencia como las capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, destrezas, pensamientos, valores, de forma integral que poseen los seres humanos. Es decir, estar apto para alguna actividad.

Competencia profesional

Se consideran para esta investigación los siguientes aportes teóricos:

Kane en el año 1992 precisa la competencia profesional como el nivel de uso de las capacidades, de las destrezas y el juicio crítico relacionados a la función laboral en diferentes contextos. Esta enunciación hace referencia a que un profesionista debe estar en la capacidad de analizar, sintetizar, concluir, discernir y utilizar su juicio crítico con la finalidad de resolver problemas y tener la capacidad de decidir.

Tienen competencia profesional los sujetos que cuentan con saberes, capacidades y aptitudes imprescindibles para desempeñar su trabajo y a la vez

resolver problemas de manera independiente y creativa dentro de su contexto laboral (BUNK, 1994).

Se define como competencia profesional a la capacidad de rendimiento de un sujeto que se describe y valora en términos de ejecución o cumplimiento de funciones en un determinado centro de trabajo, y no únicamente de saberes, destrezas, aptitudes y capacidades; siendo éstas indispensables pero no suficientes para un pleno desempeño (CONOCER, 1997).

Las competencias profesionales vienen a ser la mezcla de características o cualidades con relación al saber, saber hacer, saber estar y saber ser (Proyecto Tuning, 2003).

La competencia docente es la capacidad para afrontar con efectividad, de forma dinámica y creativa diversos recursos cognitivos tales como: sabidurías, aptitudes, capacidades, valores, actitudes y percepción de evaluación y deducción (Perrenoud, 2004).

Oliveros en el año 2006, coincide con el proyecto tuning al señalar que desde el campo docente, el curriculum debe comprender dos tipos de competencias: técnicas o específicas, es decir rasgos del perfil docente y transversal o genéricas, es decir conocimientos, aptitudes, destrezas, etc. Para un buen desempeño docente.

Dimensiones de la variable competencias

Competencias genéricas

Se consideran para esta investigación los siguientes aportes teóricos:

Según Corominas en el año 2001 las competencias genéricas son aquellas competencias generales, usuales a varias actividades u ocupaciones, dichas competencias se caracterizan por: a) incrementar la

empleabilidad, permitiendo cambiar con facilidad de empleo; b) Favorece la dirección, obtención y preservando el cargo u ocupación; c) Propicia la adaptación a distintos contextos laborales, condición fundamental para enfrentar los cambios incesantes en el trabajo por el tema de globalización; d) No están unidas a una actividad en particular; e) Son adquiridos mediante técnicas sistematizadas de enseñanza aprendizaje; f) Su obtención y ejecución puede estimarse de forma estricta.

Según el proyecto Tuning las competencias genéricas son puntualizadas como competencias de representación transversal para cualquier profesional, desarrollados en base a tres criterios: a) ayudan a conseguir resultados valiosos a nivel particular y general. b) Se aplican a diferentes entornos c) son sustanciales para la humanidad para que se desempeñen exitosamente (Ryche, 2003).

Según Medina en el año 2005 las competencias genéricas son indispensables para resolver problemas y destacar profesionalmente en cualquier ámbito laboral permitiendo la multireferencialidad. Por ejemplo: planificar, gestionar, evaluar y organizar entre otras.

Las competencias genéricas son aquellas destrezas, facultades, suficiencias, aptitudes usuales o comunes a diversas labores o profesiones. Por ejemplo, los profesionales como contadores, administradores y economistas intervienen en un grupo de competencias genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial. Las competencias genéricas se caracterizan por incrementar la empleabilidad, preservar el puesto de trabajo, permiten la adaptación a distintos contextos laborales, no estando supeditados a una labor en particular, son adquiridos mediante procedimientos metódicos de enseñanza aprendizaje, su logro y ejecución se puede evaluar de forma severa (Tobón, 2006).

Para América Latina de acuerdo al Proyecto Tuning las competencias genéricas son las siguientes: Capacidad de abstracción,

análisis y síntesis; Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; Capacidad para organizar y planificar el tiempo; Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; Responsabilidad social y compromiso ciudadano; Capacidad de comunicación oral y escrita; Capacidad de comunicación en un segundo idioma comunicación; Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; Capacidad de investigación; Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; Capacidad crítica y autocrítica; Capacidad para actuar en nuevas situaciones; Capacidad creativa; Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; Capacidad para tomar decisiones; Capacidad de trabajo en equipo; Habilidades interpersonales; Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; Compromiso con la preservación del medio ambiente; Compromiso con su medio socio-cultural; Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; Habilidad para trabajar en contextos internacionales; Habilidad para trabajar en forma autónoma; Capacidad para formular y gestionar proyectos; Compromiso ético; Compromiso con la calidad (Pimienta, 2012, p.16)

Según aportes anteriores y como producto de esta investigación se define a las competencias genéricas como atributos y cualidades que se refuerzan con la creatividad, innovación, etc. También podemos definirlo como saberes, destrezas y habilidades que están asociadas al desempeño de diferentes áreas ocupacionales. Por ejemplo: liderazgo, manejo de personal, adaptación, trabajo colaborativo, etc.

También podemos decir que las competencias genéricas, se refieren a los saberes comunes para desarrollar conductas profesionales y capacidades que usen tecnología. Para lograrlas es necesaria la relación entre planes curriculares, desempeño inato y la labor real de ése profesionista en diferentes contextos. Como por ejemplo el uso de equipos y herramientas.

Competencias específicas

Se consideran para esta investigación los siguientes aportes teóricos:

Según Montenegro en el año 2003, las competencias específicas o pedagógicas desde el ámbito docente son aquellas que tienen que ver con la formación, atributos, perfil profesional que poseen los educadores para el desarrollo de las materias o asignaturas con la finalidad de asegurar su labor educativa haciéndolo de la mejor forma posible, utilizando estrategias metodológicas e interactuando con sus estudiantes y retroalimentándolos. Existe una serie de competencias específicas para los docentes de educación superior pertinentes para el cumplimiento de sus actividades, las cuales engloban cinco áreas en las cuales el pedagogo, realiza su labor, a saber: pedagógica, institucional personal, relaciones interinstitucionales y tutorías.

Según Medina en el año 2005 las competencias específicas son el fundamento específico de la práctica profesional, asociada a restricciones precisas de cumplimiento.

Las competencias específicas son aquellas facultades, habilidades, destrezas, aptitudes, suficiencias de una determinada carrera u ocupación. Tienen un alto grado de preparación, así como procedimientos formativos, específicos generalmente adquiridos mediante formaciones técnicas o educación superior. Para los docentes de educación superior hay una serie de competencias específicas típicas para la ejecución de su labor, las cuales comprenden cinco áreas en la que el formador ejercita su ocupación, tales como: tutorías, relaciones inter institucionales, institucional, personal y pedagógica (Tobón, 2006).

Existe una serie de competencias específicas para los docentes de educación superior pertinentes para el cumplimiento de sus actividades, las cuales engloban cinco áreas en las cuales el pedagogo, realiza su labor, a saber: pedagógica, institucional personal, relaciones interinstitucionales y tutorías.

Tomando referencia las definiciones anteriores y para efectos de esta

investigación podemos referirnos a las competencias específicas como un conocimiento mucho más especializado para poner en práctica en un área específica.

Bases Pedagógicas

Teoría del constructivismo de John Dewey (2001)

El constructivismo es una de las teorías de mayor relevancia en el campo de la educación planteado por el pedagogo norteamericano John Dewey, quien menciona que el conocimiento verdadero es aquel que causa resultados eficaces en su interacción con el ambiente; marcó el "Aprender haciendo", ya que la labor, sea mentalmente o manualmente, es la que fomenta la experiencia, siendo para él la enseñanza una incesante recuperación de experiencias. También podemos decir que el constructivismo es el principio que expone que los conocimientos y valores morales son construidos desde adentro a través de interacción con el ambiente, según este principio, el alumno estudia en relación a todo lo que se le ha instruido modificando velozmente sus conocimientos previos.

De esta manera la experiencia debe ser concebida como la interacción de un individuo con su ambiente, por consiguiente el profesor de educación superior debe provocar a los alumnos a que piensen, conduciéndoles a situaciones equívocas y creando en el salón de clase un ambiente de vida y compromiso, esto implica la asignación de laboratorios, ejecución de talleres, realización de dramas, juegos y representaciones, para así representar las escenarios de vida y lograr y aplicar conocimientos.

En el paradigma Constructivista se imagina al profesor como un guía es decir, el que enseña con el ejemplo teniendo un comportamiento ejemplar para con sus estudiantes, en lo personal y académico y un líder, es decir, un líder transformador quien motiva, estimula, atiende de forma individual, inspira confianza; ya no será el patrón encargado y administrador de aprendizajes, evaluaciones y metas.

En la teoría constructivista las funciones del profesor como administrador

de aula se pueden mencionar: motivar, respetar al alumno, orientar, ser justo, y alentar en todo instante, crear preguntas, implantar un entorno de enseñanza y la evaluación deberá estar centrada en actividades y procedimientos alineados a la acción.

Uno de los autores que se contrapuso con mayor impulso a los esbozos empíricos, fue Piaget, quien precisaba el constructivismo como la obtención de conocimientos que se describía por: El proceso de construcción, reestructuración y reconstrucción, donde todo aprendizaje nuevo se trascendía a partir de otros conocimientos previos. Lo nuevo se hace nuevo desde el momento que se adquiere.

El sujeto es quien construye su propio conocimiento

El pedagogo debe crear las situaciones para que el educando propicie la cimentación de su conocimiento. Por esta razón el pedagogo en su desempeño en clase, debe precisar los principios básicos que determinen esta teoría, para lograr el un aprendizaje significativo según el autor David Ausubel, aportando así con la formación total del alumno con la finalidad de alcanzar la calidad educativa.

Bases Psicológicas

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (2000):

Es una de las teorías que ha transformado la manera de pensar de algunos docentes en todo lo que debe ser su práctica pedagógica, esta teoría sostiene que el aprendizaje del nuevo conocimiento depende del conocimiento previo. Es decir construir conocimientos desde conocimientos que ya se tienen.

El mencionado autor esboza que para formarse significativamente, los individuos deben relacionar los nuevos aprendizajes con los aprendizajes que ya poseen. El conocimiento nuevo debe actuar recíprocamente con los conocimientos ya existentes. El aprendizaje significativo puede ser comprobado con el aprendizaje memorístico que también puede integrar nuevas informaciones a la estructura de los conocimientos, pero sin interacción, puede tomarse de

forma independiente de la habilidad instruccional usada.

Tanto el aprendizaje por descubrimiento es decir, el aprendizaje activo donde el aprendiz escoge la información que quiere aprender y el aprendizaje bancario, es decir, estudiante pasivo con un docente directivo, se pueden considerar aprendizajes significativos. Pero no es precisamente cómo se muestra el conocimiento sino cómo el nuevo conocimiento se estructura en el conocimiento ya existente, lo que es decisivo para que se de el aprendizaje significativo.

Por esta razón, el formador de educación superior en su desarrollo debe tener en cuenta que el material que se use para enseñar, debe estar planteado para superar el aprendizaje memorístico acostumbrado en los salones de clase y alcanzar un aprendizaje más integrador, claro, tolerante e independiente, partiendo siempre de los conocimientos que el alumno posee en relación con lo que se intenta aprender.

1.2.2 Fundamentación teórica de la variable 2: Motivación

Para este trabajo de investigación se consideran los siguientes aportes teóricos:

La motivación es el procedimiento responsable de la perseverancia de los sacrificios que hace un sujeto para logra un objetivo trazado (Mitchell, 1997).

La motivación es activa y está compuesta por una serie de etapas periódicas. También se define como el procedimiento anímico, psicológico, y cognitivo que decide la planificación del individuo. Está regulado por tres dimensiones adentro del individuo, tales como: la aproximación o evitación; intrínseca o extrínseca; implícita o superficial (Huertas, 1997).

La motivación es la fuerza interna que se manifiesta por una obligación, también interna que estimula el sistema nervioso, originando un estado de firmeza que empuja al individuo a la actividad, y conserva el

comportamiento hasta lograr un objetivo e incentivo (Soto, 2002) .

La motivación es un procedimiento donde la persona se mueve hacia el cumplimiento y mantenimiento de acciones, actividades, u otros con miras a alcanzar una meta (Sepúlveda, Reyes y Pérez, 2003).

La motivación es el deseo de ejercer elevados niveles de trabajo con la finalidad de lograr los objetivos en una entidad. Voluntad para satisfacer necesidades individuales (Robbins, 2005).

Según García en el año 2005, la motivación logra ser concebida como el grupo de procedimientos involucrados en la activación, dirección y persistencia del comportamiento. El comportamiento humano está determinado de diferentes formas, obedeciendo a diversas causas o impulsos en el mismo momento, algunos pueden ser no conocidos para el propio individuo, la labor motivadora está colocada y enviada hacia un objetivo que el individuo desea lograr, lo que involucra voluntad ,es decir , no obedece por completo una exigencia desconocida. Los motivos pueden ser contradictorios, explícitos o implícitos, consientes e inconscientes, etc. También puede ser intrínsecos o internos (la propia elaboración del comportamiento se interesa en sí misma produciendo satisfacción) o extrínsecos o externos, situándose fuera del propio individuo; el comportamiento se da buscando algo que esta fuera del propio individuo (p. 32).

La motivación es el conjunto de procesos psíquicos, tales como: la memoria, la emoción, la apreciación, el razonamiento, inclinación, el sentimiento, etc. que evidencia la interacción fijada a través del individuo y la humanidad, nos y sirve para regular la conducta del sujeto (Gonzales, 2008).

La motivación son estados deseables tanto para uno como para el resto. A pesar de que se hallan varios procedimientos motivacionales de

naturaleza aversiva. La necesidad de beber, el dolor, querer alimentarse, la ansiedad y el castigo son causas poderosas y usuales de la motivación (Reeve, 2010, p.21).

La motivación en el centro laboral son procesos psicológicos básicos, en conjunto con la apreciación, las cualidades, el temperamento y los conocimientos, es uno de los principios más significativos para entender la conducta humana (Chiavenato, 2010).

La motivación es el grupo de aspectos psicológicos y materiales que otorga a la persona satisfacción a sus necesidades básicas, induciendo una conducta distinta con el propósito de adquirir un mejor producto dentro de las metas trazadas por una organización (Robbins, 2013a).

La motivación en el trabajo es el apetito de realizar numeroso esfuerzo por lograr los objetivos organizacionales, fijado por la necesidad de satisfacer una necesidad particular. Aunque la motivación se refiere a esforzarse por lograr cualquier objetivo, nos centramos en objetivos organizacionales con la finalidad de manifestar de nosotros un interés esencial por la conducta ligado a la motivación y el conjunto de valores que administra la empresa (Robbins, 2013b).

La motivación es un componente muy importante para entender el compartamiento de la persona, interactúa con distintos procedimientos mediadores y con el contexto. También se define como un procedimiento psicológico fundamental, sumado unto a las actitudes, apreciaciones, identidad y el aprendizaje. La motivación es un proceso que inicia con una insuficiencia fisiológica o psicológica, o con una necesidad que impulsa un comportamiento enfocado hacia una meta o incentivo. La clave para entender el proceso de motivación radica en el significado y relación a través de incentivos, necesidades y, estímulos (Chiavenato, 2015).

De acuerdo a los aportes anteriores y para efectos de esta investigación

podemos definir a la motivación como el estímulo, la necesidad, el interés, el propósito o inquietud orientado a un objetivo o incentivo.

Dimensiones de la variable motivación

Motivación intrínseca

Deci y Ryan en el año 1985 desde Pervín define:

En la motivación intrínseca los individuos tienen una inclinación propia, peculiar de involucrar sus intereses ejercitando sus capacidades, competencias, aptitudes, destrezas con la finalidad de vencer retos inalcanzables.

Paris y Turner en el año 1994 señalan que la naturaleza de la motivación intrínseca reside en la facultad de elegir entre diversos cursos o al menos, en la autonomía para brindar diversas intensidades de esfuerzo a distintas labores.

La motivación intrínseca es “lo que nos motiva a hacer algo, cuando no tenemos que hacerlo” (Raffini, 1996, p.3).

La motivación intrínseca se relaciona al gozo que se alcanza al realizar cosas nuevas y atractivas. También se define como la reducción de las necesidades de todo individuo de entender, discernir y escudriñar la razón de las cosas con la investigación, la curiosidad y el aprendizaje de objetivos (Huertas, 1997).

Según Baquero y Limón Luque en el año 1999, la motivación intrínseca se refiere a las acciones que el individuo hace por curiosidad e iniciativa propia, donde no recibe retribución externa de ningún tipo.

La motivación intrínseca está vinculada con la necesidad peculiar que poseen los individuos de involucrar sus intereses, colocar en práctica sus destrezas, actitudes, con la finalidad promover ocupaciones por interés propio (Jiménez, 2003).

Los alumnos intrínsecamente motivados se involucran más en

labores que benefician los aprendizajes como son: usar tácticas de aprendizaje, concurrir a clase regularmente, emplear sus instrucciones a su vida y su ambiente. También en cuanto a más se forman motivados intrínsecamente son más consecuentes de sus adelantos y esto hace que se consideren más competentes de cultivarse. Ésta definición abarca tres planteamientos básicos tales como: a) La motivación por lograr el dominio. b) La idea de control. c) La autonomía (Pintrich y Schunk, 2006).

La motivación intrínseca es aquella que atrae pone y ejecuta, activa el individuo por si mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno (Reeve, 2010, p.67).

La motivación intrínseca es la que surge desde adentro del individuo, desde lo interno debido a la presencia de un aspiración o necesidad correspondiendo también a la bienestar que siente el individuo causada por la mismo comportamiento o labor al ser ejecutada; el individuo se mueve por los resultados que espera que cause en él, la acción hecha. Por ejemplo el reconocimiento por una labor bien hecha (Rodríguez, 2010, p.21).

De acuerdo a las definiciones antes citadas y para efectos de esta investigación se definirá a la motivación intrínseca como el auto deseo de buscar cosas nuevas por curiosidad e iniciativa propia, donde no reciben retribuciones externas. También podemos decir que la motivación intrínseca es el que nos motiva a hacer algo sin obligación alguna.

Motivación extrínseca

Se consideran para esta investigación los siguientes aportes teóricos:

La motivación extrínseca es el comportamiento que posee valor instrumental y está vinculada a comportamientos regulados mediante retribuciones y compromisos externos (Huertas, 1997).

Según Baquero y Limón Luque en el año 1999 la motivación extrínseca es aquella que conduce al sujeto a ejecutar un comportamiento definido para saciar otras razones que no son la labor que realiza.

La motivación extrínseca, por su lugar de proveniencia, externo, es aquella inducida desde afuera del sujeto, por otros individuos o por el contexto, es decir depende de lo externo, de que se efectúen una cadena de situaciones circunstanciales o exista alguno preparado y competente para crear este tipo de motivación (Reeve, 2010, p.72).

Bases teóricas

Desde el campo de la psicología se considera para esta investigación los siguientes aportes teóricos:

Las necesidades de Maslow

Maslow en el año 1954 citado en Robbins, 1999 quien señaló:

Esta teoría está compuesta por con cinco niveles, situados en una pirámide, donde las necesidades primarias (fisiológicas y seguridad) se sitúan en la parte inferior y las secundarias (Sociales, estima y autorrealización) en la parte superior, estas necesidades se pueden clasificar por orden de importancia. Siendo estas: a) Fisiológicas, por ejemplo el hambre, la sed, el sexo, el sueño, etc. b) Seguridad, por ejemplo la independencia, la autonomía, un puesto de trabajo estable, la protección contra la violencia c) Sociales, por ejemplo el afecto de la familia, de amigos, del barrio; la Amistad de los compañeros de trabajo, etc. d) Estima, por ejemplo el respeto mutuo, la aprobación de la familia y de amigos; el reconocimiento en el trabajo, los ascensos, etc. e) Autorrealización, el crecimiento personal, la educación, la capacidad de logro, etc.

La teoría de McClelland

McClelland en el año 1989 citado en Robbins, 1999 quien señaló enfoca su teoría en tres tipos de motivación, siendo estas: a) Logro, por ejemplo el éxito, la capacidad de destacar. b) Poder, por ejemplo la capacidad de control, de dominio,

demanda, de dirección a otras personas y recibir su reconocimiento. c) Afiliación, por ejemplo la aceptación, la Amistad, la integración, etc.

La teoría del Factor dual de Herzberg (Herzberg, Mausner y Snyderman (1967))

Herzberg (1954) citado en Robbins, 1999 quien señaló:

Sus exploraciones se centralizan en el entorno laboral. A través de encuestas observó que cuando los individuos interrogados se concebían bien en su labor, tendían a imputar este escenario a ellos mismos, indicando rasgos o componentes intrínsecos como: logros, reconocimientos, la labor misma, la responsabilidad, los ascensos, etc. Al contrario cuando se hallaban insatisfechos tendían a mencionar causas externas como: la condición laboral, el manejo organizacional, las relaciones particulares, etc. De esta manera demostró que las causas que motivan no son los mismos que los que desmotivan.

Teoría de X y de Y

Duglas McGregor en el año 1966 citado en Robbins, 1999 quien propuso: Plantea una teoría que posee una amplia propagación en las empresas. La teoría X cree que los hombres son ociosos y han de ser motivados a través del castigo y que evaden las responsabilidades. La teoría Y cree que el esfuerzo es algo original en el trabajo y que el obligación con las metas creen una recompensa y, que la humanidad tiende a buscar responsabilidades.

1.2.3. Aspectos generales sobre la percepción

La Psicología es una de las disciplinas primordiales que se ha ocupado del estudio de la percepción y, en términos generales lo define como el proceso cognitivo del pensamiento que reside en el reconocimiento, análisis e importancia para la preparación de juicios en base a las impresiones alcanzadas del entorno físico y social, en el que participan otros procesos psíquicos tales como: la simbolización, la memoria y el aprendizaje. Aunque la percepción ha sido entendida como un proceso cognitivo, existen autores que lo entienden como un proceso diferente planteando las diferencias que ésta tiene con el proceso del

conocimiento. Por ejemplo, Allport sostiene que la percepción es:

Algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Si bien, algunos psicólogos se inclinan por asignar esta última consideración a la cognición más que a la percepción, ambos procesos se hallan tan íntimamente relacionados que casi no es factible, sobre todo desde el punto de vista de la teoría, considerarlos aisladamente uno del otro. (Allport, 1974, p.8).

La elaboración de juicios es uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios filosóficos como psicológicos sobre la percepción, siendo una de las características fundamentales de la percepción. La enunciación de juicios ha sido tocado dentro del ámbito de los procesos intelectuales conscientes, en un patrón lineal donde el sujeto es estimulado, posee impresiones y las mentaliza manifestando opiniones sobre ellas, ciñendo a la percepción en el espacio del pensamiento consciente. La percepción no es una técnica recta de impulso y respuesta sobre un sujeto pasivo, por el contrario, están de por medio una hilera de procedimientos en constante interacción y donde el sujeto y la humanidad poseen un rol activo en la estructura de percepciones propias a cada grupo comunitario.

En el procedimiento de la percepción están implicados mecanismos vivenciales que incluyen tanto al lado consciente como al inconsciente del alma del individuo. En contra de la postura que ciñe a la percepción adentro del pensamiento han sido pronunciadas propuestas psicológicas que estudian a la percepción como un proceso erigido involuntariamente en la que participa la elección de prioridades, primacías, diferencias cuantitativas como cualitativas del sujeto sobre lo que percibe, rechazando que el conocimiento y la meditación sean componentes particulares de la percepción (Abbagnano, 1986).

El individuo es apto de poseer diversas impresiones pero sólo resarce en unas cuantas tomando conocimiento de ellas. Pero existen emociones que también

entran al pensamiento y son procesadas de manera inconsciente. La percepción subliminal la cual fue negada su existencia por tantísimo tiempo hoy en día es un hecho confirmado. En este tipo de sensación lo percibido puede quedar asentado en el pensamiento de manera inconsciente sin llegar a lograr el nivel de la conciencia. González, en desacuerdo con algunas propuestas psicológicas que muestran que lo observado debe ser obligatoriamente verbalizado y consciente aclara que:

Existe un número creciente de investigadores que (...) han puesto de manifiesto, más allá de toda duda razonable, la existencia de procesos psíquicos inconscientes, donde estímulos externos de los que el sujeto carece de conocimiento pueden afectar su conducta observable (González, 1988, p.19).

González añade que los sucesos observados por debajo del pensamiento se pueden ser evidentes cuando predominan sobre el comportamiento y que pueden hacerse sensatamente por medio de técnicas como la estimulación cerebral y la hipnosis.

La percepción tiene un grado de presencia consciente, pero además otro inconsciente; consciente cuando el sujeto comprende de que distingue algunos sucesos, cuando resarce en la identificación de tales eventos. Así mismo en el plano inconsciente se realizan los procesos de elección es decir inclusión y exclusión y ordenamiento de las emociones.

En la totalidad de los pensamientos filosóficos sobre la percepción, lo que se escudriña es saber si lo percibido es verdadero o es un deseo, de manera que la sensación es entendida como la representación de juicios sobre la existencia; cuyos juicios fueron nombrados como calificativos universales de las cosas. No se considera el entorno así Como el punto de referencia desde donde se realiza el pensamiento; debido a ello, se medita a cerca de las cualidades de los objetos sin considerar los eventos que los circunscriben.

Según Merleau Ponty (1975) el punto de vista filosófico es diferente. Este autor define a la percepción como un procedimiento parcial, puesto que el espectador no observa las cosas en su conjunto, puesto que los sitios y circunstancias en las que se poseen las impresiones son cambiantes y lo que se alcanza solamente es una apariencia de las cosas en un momento preciso.

Como un procedimiento variable, la percepción facilita la reformulación de las costumbres como de las estructuras perceptuales. La flexibilidad de la erudición otorga a este sistema la probabilidad de ser replanteadas si así lo amerita las circunstancias ambientales. Al respecto, Merleau Ponty ha destacado que la percepción no es un agrado de sucesos a prácticas pasadas sino una incesante construcción de significados en el tiempo y espacio.

Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar (Merleau Ponty, 1975, p.44).

Por esta razón, la percepción debe ser comprendida como referente a la situación histórico-social por su posición espacial y temporal, dependiendo de las circunstancias variables y de la obtención de prácticas nuevas que integren otros componentes a las estructuras perceptuales previas, cambiándolas y acomodándolas a las condiciones.

Desde la perspectiva antropológica, la percepción es comprendida como el estilo de comportamiento que abarca el proceso de clasificación y preparación característica de la experiencia sensible, que poseen como límites las capacidades biológicas del hombre y el progreso de la cualidad innata del ser humano para la

elaboración de símbolos. Mediante la experiencia la percepción asigna propiedades cualitativas a las cosas o coyunturas del ambiente por medio de referentes que se producen desde prácticas culturales e ideológicas específicas construidas y reconstruidas por la sociedad, lo cual permite generar certezas sobre la realidad (Vargas, 1995).

Conforme la psicología clásica de Neisser, la percepción es un técnica activa constructiva en la que el perceptor, antes de enjuiciar el nuevo testimonio y con los datos registrados en su pensamiento, funda un esquema informativo temprano, que le permite confrontar el estímulo y admitirlo o expulsarlo conforme se acomode o no a lo planteado por el esquema. Apoyándose en la existencia del aprendizaje.

Para la psicología moderna, la percepción puede precisarse como el conjunto de técnicas y tareas relacionadas con el estímulo que alcanza a los sentidos, mediante los cuales obtendremos información relacionado a nuestro ambiente, los hechos que realizamos en el y nuestros propios aspectos internos. Esta explicación muestra dos partes bien distinguidas referidas respectivamente al tipo de información obtenida y a la forma en que ésta se consigue.

La percepción como un proceso de tres etapas conforme la psicología de Neisser. Desde este punto de vista, la percepción es la figura intelectual que se estructura con el apoyo de las obligaciones y experiencias. Es producto de un proceso de clasificación, análisis y cambios de impresiones.

La percepción de un sujeto es subjetivo, selectivo y temporal. Subjetivo porque las respuestas a un mismo estímulo cambian de una persona a otra. Ante un estímulo visual se deducen diferentes repuestas. La naturaleza selectiva en la percepción es resultado de la condición subjetiva del individuo que no logra observar todo al mismo tiempo y elige su terreno perceptual en función de lo que quiere observar. Temporal, ya que es un prodigio a corto plazo. El modo en que los sujetos realizan el proceso de percepción se desarrolla a medida que se potencian las experiencias, o cambian las obligaciones y estimulaciones de los mismos.

1.3 Justificación

1.3.1. Justificación epistemológica

El presente trabajo de investigación se sostiene bajo el paradigma positivista o empírico. A mitad del siglo XIX éste paradigma fue la corriente intelectual más importante en occidente, sustentándose en la corriente filosófica del realismo (Quesada, 2007).

Este paradigma positivista, se inclina a darnos explicación de los hechos o causas de los fenómenos sociales, con una leve relación de la parte subjetiva. El método cuantitativo está caracterizado por relacionar las partes, medir, más que comprender el todo. El investigador no interviene durante el desarrollo, solo se apoya en resultados que consigue mediante un instrumento de recolección de datos (Quesada, 2007).

1.3.2. Justificación teórica

La presente investigación se enfoca en el estudio de las competencias docentes y motivación de estudiantes universitarios. Sería muy significativo tocar estos temas en el campo de la educación porque actualmente en la educación uno de los problemas primordiales es contar con docentes que dispongan de competencias genéricas y específicas que apliquen en la enseñanza-aprendizaje motivando a sus alumnos. Según BUNK (1994) Tienen competencia profesional los sujetos que cuentan con saberes, capacidades y aptitudes imprescindibles para desempeñar su trabajo y a la vez resolver problemas de manera independiente y creativa dentro de su contexto laboral. Así mismo Sepúveda, Reyes y Pérez (2003) sostienen: la motivación es un procedimiento donde la persona se mueve hacia el cumplimiento y mantenimiento de acciones, actividades, u otros con miras a alcanzar una meta.

1.3.3 Justificación práctica

Para el sector educación esta investigación será de gran ayuda y aporte. Ofreciendo información útil a maestros, alumnos e investigadores. Debido a que en la actualidad no contamos con investigaciones que se hayan realizado sobre competencia docente en la motivación de estudiantes universitarios. Esta investigación podrá ser usado en futuras investigaciones. Con esta investigación se pretende dar a conocer resultados valederos sobre las competencias que utilizan los docentes con el fin de motivar a sus alumnos.

1.3.4. Metodológica

Para esta investigación se recolectará datos mediante la técnica de la encuesta, para ello se utilizará dos instrumentos ya validados y utilizados en investigaciones anteriores. El instrumento N° 1 “Cuestionario escala de Likert de Competencia docente” formulado por la investigadora Labajos Acosta Nátali en el año 2014, dicho instrumento consta de 27 preguntas y el instrumento N° 2 “Cuestionario Motivación” formulado por los investigadores Balbín Onofre Carmen y Huayta Chochoca Yanet, dicho instrumento consta de 40 preguntas.

1.4 Problema

En América Latina los organismos educativos tanto privados como públicos fortalecieron la preparación por competencias en sus trabajadores, dando un valor agregado al procedimiento de enseñanza aprendizaje que acepta promover el desempeño para readecuar a los nuevos contextos laborales con la finalidad de responder a las necesidades socioeducativas. Por lo que, Pimienta en el año 2012 sostiene que la competencia es la intervención total de la persona, lo que incluye saberes, capacidades, aptitudes, posturas y valores, dentro de un entorno ético. Del mismo modo Bunk en el año 1994 define: Tienen competencia profesional los sujetos que cuentan con saberes, capacidades y aptitudes imprescindibles para desempeñar su trabajo y a la vez resolver problemas de manera independiente y creativa dentro de su contexto laboral.

En la actualidad para la enseñanza aprendizaje un docente debe poseer preparación apropiada y pedagógica, para que su trabajo con los estudiantes universitarios sea beneficioso.

Lamentablemente muchas veces los docentes de una universidad privada de Lima no cuentan con métodos de enseñanza apropiada, no tienen o no usan sus competencias con la finalidad de motivar a sus estudiantes. Siendo hoy por hoy la motivación muy necesaria, porque no decir imprescindible en el momento de la enseñanza aprendizaje.

Actualmente los estudiantes de la facultad de contabilidad de una universidad privada de Lima se encuentran desmotivados, llegando tarde a clases, no mostrando interés en las materias de estudio, no cumpliendo con los trabajos individuales ni grupales ya sea por la personalidad del docente, la falta de material didáctico, falta de comunicación, la falta de interés por el estudiante o la falta de dominio en el tema, etc.

1.4.1 Formulación de problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017?

Problemas específicos

Problemas específicos 1

¿Cuál es la relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017?

Problemas específicos 2

¿Cuál es la relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017?

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

1.5.2 Hipótesis específicos

Hipótesis específicos 1

Existe relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

Hipótesis específicos 2

Existe relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

1.6. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

1.5.2 Objetivos específicos

Objetivos específicos 1

Determinar la relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

Objetivos específicos 2

Determinar la relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

II. Marco Metodológico

2.1. Variables

2.1.2. Operacionalización de las variables

Variable 1: Competencias de los docentes

Posee competencias profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo (Tobón, 2006, p. 47).

Variable 2: Motivación

La motivación sería un estado deseable tanto para uno, mismo como para los demás. A pesar de que existen varios sistemas motivacionales de naturaleza aversiva. El dolor, el hambre, la angustia y el castigo son fuentes potentes y frecuentes de motivación (Reeve, 2010, p.21).

Tabla1

Operacionalización de las variables 1: Competencias de los docentes

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles	Rango
Competencias de los docentes	Competencia generica	Comunicación	1	Siempre=5 Frecuente=4 Algunas veces=3 Rara vez=2 Nunca=1	Desarrolladas En proceso de desarrollo Bajo desarrollo	[99- 135]
		Resolución de conflictos	2			
		Toma de decisión	3			
		Trabajo en equipo	4			
		Respeto al estudiante	5			
		Ética	6			
		Autodesarrollo	7			
		Liderazgo	8			
		Interacción con el estudiante	9			
		Aceptación de críticas	10			
		Crea y planea actividades de aprendizaje	11			
		Promueve trabajo colaborativo	12			

	Interés por el estudiante	13	Siempre=5	Desarrolladas	[99- 135]
	Mejora calidad	14			
	Uso TIC	15	Frecuente=4	En proceso de desarrollo	[63 – 98]
	Aplica cursos de enseñanza	16			
	Preparación de clases	17	Algunas veces=3	Bajo desarrollo	[27 – 62]
	Explica con claridad	18			
	Realiza síntesis de clase	19	Rara vez=2		
Competencia específica	Cumplimiento Syllabus	20			
	Dominio del tema	21	Nunca=1		
	Metodología de enseñanza	22			
	Prepara, organiza y estructura las clases.	23			
	Promover aprendizaje	24			
	Evaluación justa	25			
	Retroalimentación en los exámenes.	26			
	Evaluación formativa práctica	27			

Tabla 2

Operacionalización variable 2: Motivación

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas	Niveles	Rango
Motivación	Motivación intrínseca	Construye su propio conocimiento en base a sus propios intereses y experiencias	1,2,3,4,5, 6,7,8,9	Siempre =5	Alta	[147- 200]
				Frecuente =4	Media	[93 – 146]
				Algunas veces=3	Baja	[40 – 92]
				Rara vez=2		
				Nunca=1		
		Realiza su trabajo en forma eficiente, siendo crítico, autocrítico y creativo en su realidad	10,11,12, 13,14,15			
		Practica la convivencia y el trabajo en equipo	16,17,18, 19,20			
		Manifiesta su interés por obtener valoraciones positivas de su aprendizaje esperando recompensa	21,22,23, 24,25,26, 27,28,29, 30,31,32			

Motivación extrínseca	Realiza sus tareas por temor al castigo	33,34,35, Siempre=36,37,38,5 39,40	Frecuente mente=4 Algunas veces=3 Rara vez=2 Nunca=1	Alta	[147- 200]
				Media	[93 – 146]
				Baja	[40 – 92]

2.3. Metodología

En la presente investigación se utilizó una metodología de tipo básica sustantiva, de nivel descriptivo correlacional, con diseño no experimental de corte transeccional, método hipotético deductivo y de enfoque cuantitativo con la finalidad de medir el grado de relación entre las variables de estudio.

Enfoque de Investigación

El trabajo de investigación tuvo un enfoque cuantitativo, pues se ha usado la estadística para probar las hipótesis que se plantearon dentro la investigación.

Según Bernal en el año 2010, el enfoque cuantitativo se basa en la comprobación de las características de los fenómenos sociales, lo cual presume proceder de un cuadro conceptual concerniente al problema estudiado, una cadena de proposiciones que manifiesten relaciones entre las variables experimentadas de forma deductiva. Esta metodología tiende a difundir y regularizar resultados (p.60).

Método

El método que se usó para el trabajo de investigación fue el método hipotético deductivo. Según Hurtado y Toro (2007) éste método es un proceso que toma unas afirmaciones en característica de hipótesis y demuestra tales hipótesis, supuesto de ellos, en conjunto de otros técnicas, soluciones que confirmamos con los hechos (p.145).

En conclusión éste método es un proceso que comprueba las hipótesis

planteadas por el investigador. Parte del análisis del fenómeno de estudio, ante el cual se formulan las hipótesis de estudios que permiten dar esclarecimiento al mismo para luego observar, demostrar o evidenciar este enunciado mediante la experiencia.

Asimismo consideramos el método inductivo ya que se complementa del método deductivo, ninguno puede subsistir por si solo requiere del otro.

Nivel de Investigación

Según el alcance y grado de profundidad de la investigación, es de nivel descriptivo-correlacional, pues va describir las variables y medir el grado de relación entre ellas

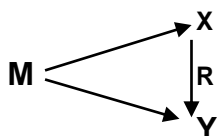
Descriptiva

En la investigación descriptiva se exponen, mencionan, describen e identifican hechos, circunstancias, rasgos, particulares de un objeto de estudio, o se trazan, productos, guías, modelos, pero no se dan definiciones o razones de las escenas, hechos y fenómenos, etcétera (Bernal, 2010,p.113).

Correlacional

Según Bernal en el año 2010, La investigación correlacional tiene como intención demostrar o evaluar la relación entre las variables de estudio o el resultado de las mismas (p.114).

El diseño correlacional muestra el siguiente esbozo:



Dónde:

M = muestra

X = variable 1

Y = variable 2

r = índice de correlación Rho de Spearman.

2.4. Tipo de estudio

Básica sustantiva

El presente trabajo es de tipo básica sustantiva. Este tipo de investigación busca extender y/o abordar más detalladamente algún conocimiento científico existente de una realidad. Se basa en teorías científicas, las cuales deben analizarse para los contenidos. No tiene propósito de inmediatos aplicativos (Según Sanchez y Reyes, 2006).

2.5. Diseño de Investigación

Esta investigación presenta un diseño no experimental

No experimental

Este diseño se ejecuta sin la manipulación deliberada de las variables de estudio. Es decir examina los fenómenos en su contenido natural, tal como se dan, luego se efectúa un estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.6. Población, muestra y muestreo

2.6.1. Población

En esta investigación la población está constituida por 120 estudiantes, que es la totalidad de la facultad de contabilidad, de una universidad privada de Lima en el año 2017. Según Bernal (2010), "Población, es el conjunto de todos los elementos que comprende el trabajo de investigación (p.160).

2.6.2. Muestra

Debido a la población que es reducida se aplicó la muestra censal, es decir, por ser una población pequeña se tomó como muestra a los 120 estudiantes de la facultad de contabilidad de la universidad Alas Peruanas. Según Bernal (2010), muestra es la porción de la población que se elige, de la cual verdaderamente se consigue la información para el desarrollo del estudio y sobre la cual se comprueba y se estudia a las variables del objeto de estudio (p.161).

2.6.3. Muestreo

El método de muestreo es no probabilístico. La selección de la muestra se realizó por el método censal, siendo la muestra un total de 120 estudiantes.

2.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la presente investigación se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento dos cuestionarios de tipo escala de Likert en el cual los estudiantes responden al Cuestionario N°1 Competencia docente con sus respectivas dimensiones: competencias genéricas y específicas o pedagógicas, dicho cuestionario consta de 27 preguntas dirigidas a recoger información sobre la variable mencionada y sus dimensiones de estudio. De igual modo se aplicará el cuestionario N° 2 Motivación. Dicho cuestionario consta de 40 preguntas, dirigidas a recoger información sobre la variable mencionada y sus dimensiones de estudio.

El cuestionario para medir las competencias genéricas y pedagógicas fue tomado de la tesis de Labajos, N. (2014) Competencia de los docentes de enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes 2013, presentada a la universidad Nacional Mayor de San Marcos. del mismo modo el cuestionario para medir la motivación intrínseca y extrínseca fue tomado de la tesis de Balbín, C. y Huayta, Y. (2014) Motivación y rendimiento escolar de los alumnos de secundaria de la I.E.P. Emanuel, san Juan de Lurigancho presentada a la universidad César vallejo.

Según Muñoz Giraldo et al. (2001) citado por Bernal (2010) la encuesta es una de las metodologías de recolección de datos más utilizada, a pesar de que cada vez pierde mayor creencia por la tranquilidad de los encuestados. La encuesta se establece en un cuestionario que se elaboran con la finalidad de conseguir información de los encuestados. Así mismo Bernal manifiesta que el cuestionario es un grupo de preguntas preparadas para generar los datos necesarios, con la finalidad de lograr los

objetivos de la investigación. Se trata de un procedimiento formal para recoger datos de la unidad de análisis.

Ficha técnica del investigador para la variable Competencias de los docentes

Nombre: Cuestionario escala de Likert

Objetivo: El objetivo del cuestionario es recoger la percepción de los estudiantes sobre las competencias de los docentes de contabilidad.

Autor: Nátali Florinda Labajos Acosta. Adaptado por Br. Jessica Margareth Tamariz cano.

Instrumento: Cuestionario constituido por 27 preguntas.

Marco muestral: Estudiantes de la facultad de contabilidad de la universidad Alas Peruanas de Lima en el periodo 2017.

Enfoque: Cuantitativo.

Muestreo: Censal.

Técnica: Encuesta a los alumnos.

Fecha de realización: Mayo 2017.

Tamaño de la muestra: 120 alumnos.

Duración: 20 minutos.

Escala: De Likert.

Baremación: Consta de tres niveles:

Bajo desarrollo : 27 – 62

En proceso de desarrollo : 63 – 98

Desarrolladas : 99 – 135

Ficha técnica del investigador para la variable motivación

Nombre: Cuestionario de motivación

Objetivo: El objetivo del cuestionario es conocer cuan motivados se encuentran los estudiantes universitarios con las enseñanzas impartidas por los docentes de contabilidad

Autor: Carmen Luisa Balbín Onofre y Yanet Fanny Huayta Chochoca. Adaptado por Br. Jessica Margareth Tamariz cano.

Instrumento: Cuestionario compuesto por 40 preguntas.

Marco muestral: Estudiantes de la facultad de contabilidad de la universidad Alas Peruanas de Lima en el periodo 2017.

Enfoque: Cuantitativo.

Muestreo: Censal.

Técnica: Encuesta a los alumnos.

Fecha de realización: Mayo 2017.

Tamaño de la muestra: 120 estudiantes.

Duración: 20 minutos.

Escala: De Likert.

Baremación: Consta de tres niveles:

Nivel bajo : 40 – 92

Nivel medio : 93 – 146

Nivel Alto : 147 – 200

Validación y confiabilidad del instrumento

Validez

Estos instrumentos cuenta con previa validación. Pero como fueron adaptados por la investigadora Br. Jessica Margareth Tamariz Cano se procedió a la validación por tres juicios de expertos, siendo revisados por todos ellos, estableciendo que los instrumentos presentan validez, encontrando pertinencia, relevancia y claridad.

Para Bernal (2010), la validez significa:

La validez se relaciona con el juicio que se hace respecto al grado en que el instrumento de medición mide lo que debe medir. Este juicio consiste en tener una idea clara de la variable que desea medirse y evaluar si las preguntas o los artículos del instrumento en realidad la miden p.248).

Confiabilidad

El instrumento para la presente investigación ya posee confiabilidad pero adicionalmente se procedió a medir al coeficiente del alfa de cronbach en base a

los datos recogidos de la muestra conformada por 120 estudiantes de la facultad de contabilidad de la Universidad Alas Peruanas de Lima en el 2017.

Se midió con el coeficiente del alfa de Cronbach, con la fórmula siguiente:

Donde:

α = Alfa de Cronbach

k = Número de ítems

S_i^2 = Varianza de cada ítem

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right)$$

S_T^2 = Varianza total.

Esta prueba se realizó, utilizando el estadígrafo índice de confiabilidad de Cronbach cuyo estudio se realizó con el programa estadístico SPSS. 2.3, siendo los resultados mostrados en la siguientes tablas:

Tabla 3.

Índice de confiabilidad de cronbach de la variable competencias de los docentes

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,928	27

El valor de alfa de Cronbach 0,928 muestra que el instrumento es altamente confiable

Tabla 4.

Índice de confiabilidad de cronbach de la variable motivación

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,964	40

El valor de alfa de Cronbach 0,964 muestra que el instrumento es altamente confiable

Según Bernal (2010), “la confiabilidad de un cuestionario se refiere a las consistencia de las puntuaciones logradas por los mismos individuos, cuando se les pregunta en diferentes situaciones con los mismos cuestionarios.”

2.8 Métodos de análisis de datos

Se utilizó dos tipos de estadígrafos, el descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva tiene la finalidad de describir los datos recogidos y la estadística Inferencial, su intención es percibir más allá de describir las distribuciones de las variables. Para probar las hipótesis planteadas se hizo una correlación simple basado en el Rho de Spearman. Para calcular, estudiar e interpretar los datos se utilizó el software estadístico SPSS versión 2.3, mediante la cual se elaboraron las tablas y figuras estadísticas. Estos cálculos se efectuaron con un nivel de significancia del 5% y confiabilidad del 95%.

Según Hernández (2014), señala:

Comúnmente el investigador indaga en primer término, describe sus datos y sucesivamente realiza análisis estadísticos con el fin de relacionar sus variables. Los tipos o métodos de análisis son diferentes, pero cabe mencionar que el estudio no es indiscriminado, cada método tiene una intención específica, no deben realizarse más análisis de lo necesario. La estadística es una herramienta para analizar los datos (p.375).

2.9. Aspectos éticos

Toda investigación en humanos se debe de ejecutar de acuerdo a los siguientes principios éticos: La autonomía, la libre decisión de participar y salvaguardar su bienestar. Asimismo se contó con la autorización correspondiente de la Dirección de la Facultad de Ciencias Empresariales. Facultad de contabilidad de la Universidad Alas Peruanas y con la y participación permanente de los docentes.

III.Resultados

3.1 Resultados descriptivos de las variables

Descripción de los resultados de la variable: Competencias de los docentes

Tabla 5

Distribución de frecuencias y porcentajes de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la percepción de la competencia de los docentes

-Competencias de los docentes					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo desarrollo	5	4,2	4,2	4,2
	En proceso de desarrollo	85	70,8	70,8	75,0
	Desarrolladas	30	25,0	25,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

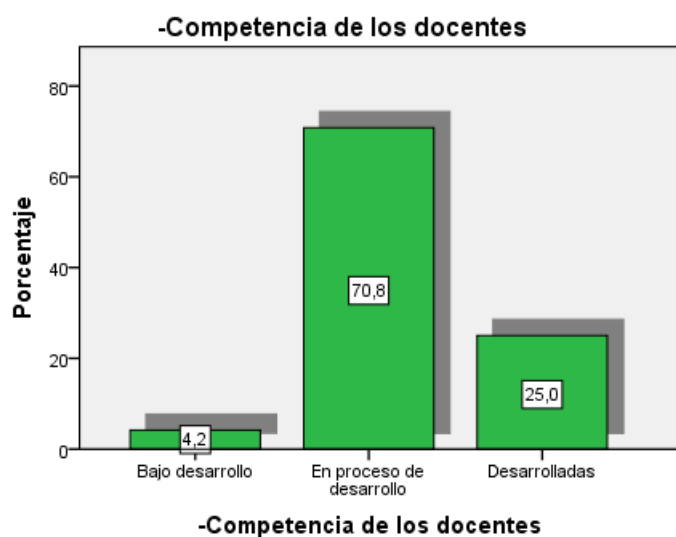


Figura 1: Distribución porcentual de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la percepción de la competencia de los docentes

De los resultados obtenidos en la tabla 5 y figura 1, se observan los niveles y frecuencias de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según

la percepción de la competencia de los docente de donde se muestra que 4,2 % de estudiantes manifiestan que las competencias de los docentes tienen un bajo desarrollo, el 70,8 % en proceso de desarrollo y el 25 % que se encuentran desarrolladas.

Descripción de los resultados de la variable: Motivación

Tabla 6

Distribución de frecuencias y porcentajes de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017.según la motivación

-Motivación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	9	7,5	7,5	7,5
	Media	88	73,3	73,3	80,8
	Alta	23	19,2	19,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

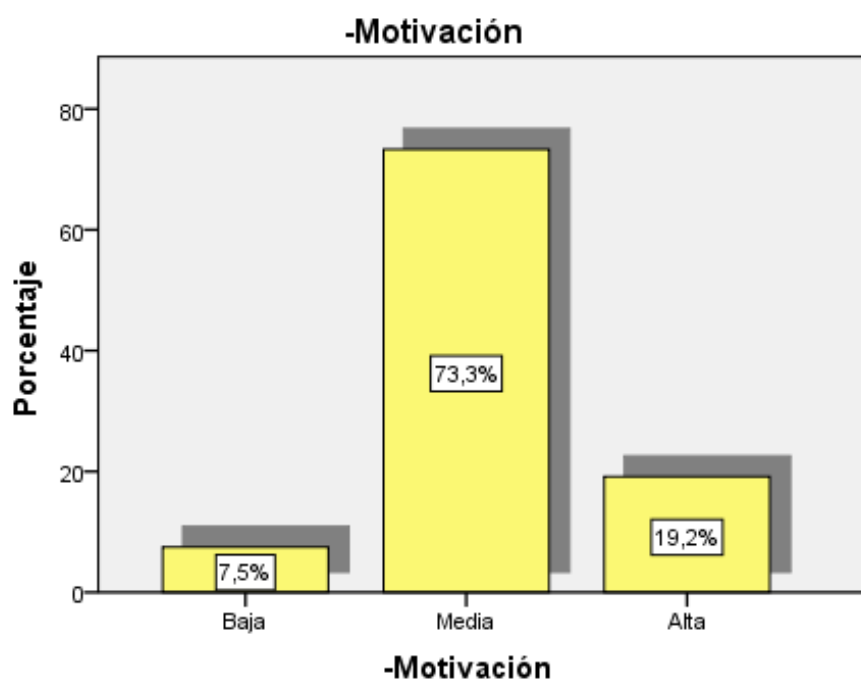


Figura 2: Distribución porcentual de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017.según la motivación

De los resultados obtenidos en la tabla 6 y figura 2, se observan los niveles y frecuencias de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017, según la motivación de donde se muestra que 7,5% de estudiantes manifiestan que la motivación se encuentra en el nivel bajo, el 73,3 % medio y el 19,2 % una motivación alta.

Descripción de los resultados de la dimensión: Competencia genérica

Tabla 7

Distribución de frecuencias y porcentajes de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017, según la competencia genérica

-Competencia genérica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo desarrollo	5	4,2	4,2	4,2
	En proceso de desarrollo	81	67,5	67,5	71,7
	Desarrolladas	34	28,3	28,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

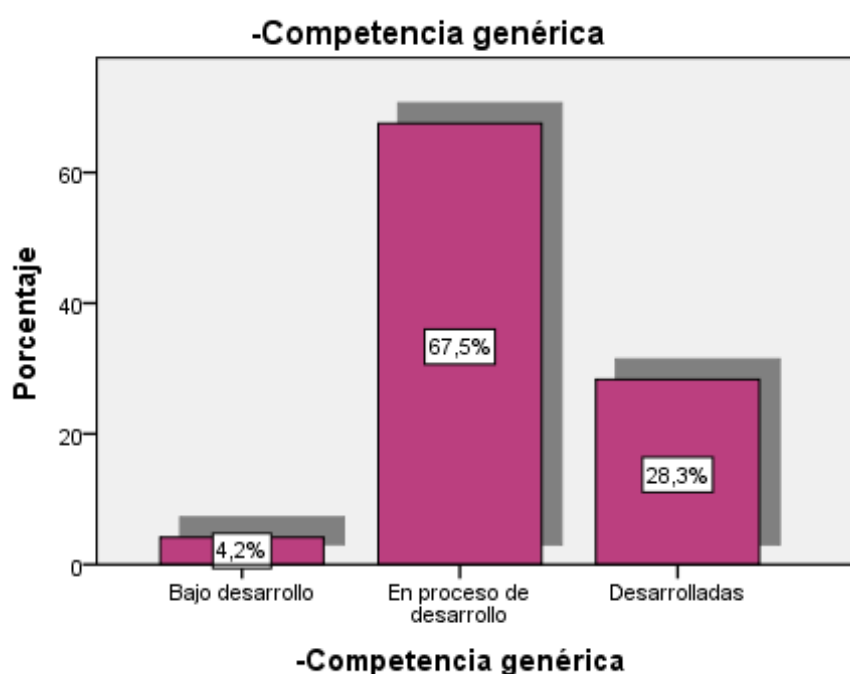


Figura 3: Distribución porcentual de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017, según la competencia genérica

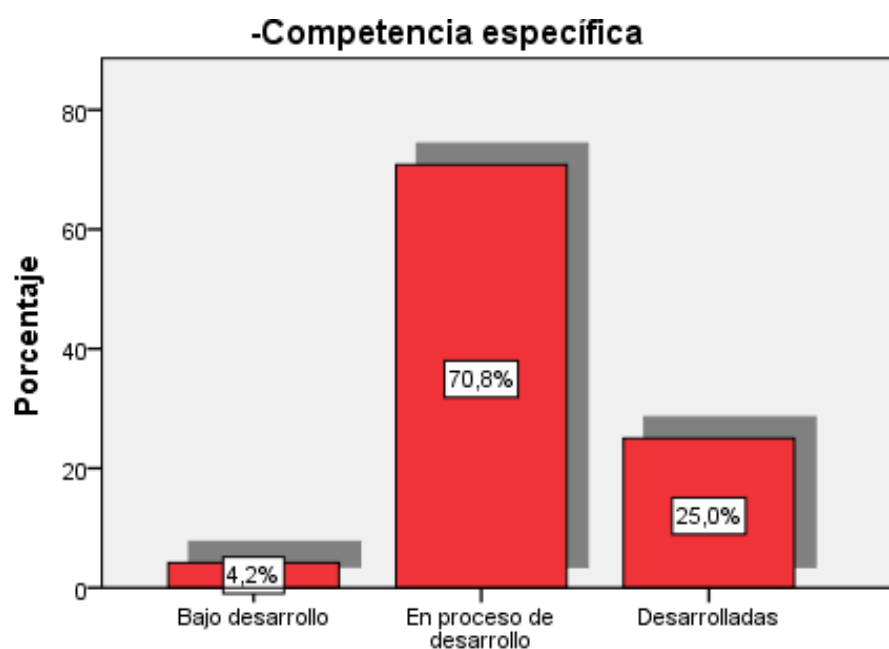
De los resultados obtenidos en la tabla 7 y figura 3, se observan los niveles y frecuencias de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la competencia genérica de donde se muestra que 4,2 % de estudiantes manifiestan que las competencias genéricas tienen un bajo desarrollo, el 67,5 % en proceso de desarrollo y el 28,3 % que se encuentran desarrolladas.

Descripción de los resultados de la dimensión: Competencia específica

Tabla 8

Distribución de frecuencias y porcentajes de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la competencia específica

-Competencia específica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo desarrollo	5	4,2	4,2	4,2
	En proceso de desarrollo	85	70,8	70,8	75,0
	Desarrolladas	30	25,0	25,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	



-Competencia específica

Figura4: Distribución porcentual de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la competencia específica

De los resultados obtenidos en la tabla 8 y figura 4, se observan los niveles y frecuencias de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la competencia específica de donde se muestra que 4,2 % de estudiantes manifiestan que las competencias específicas tienen un bajo desarrollo, el 70,8 % en proceso de desarrollo y el 25 % que se encuentran desarrolladas .

Descripción de los resultados de la dimensión: Motivación intrínseca

Tabla 9

Distribución de frecuencias y porcentajes de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la motivación intrínseca

-Motivación intrínseca					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	9	7,5	7,5	7,5
	Media	75	62,5	62,5	70,0
	Alta	36	30,0	30,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

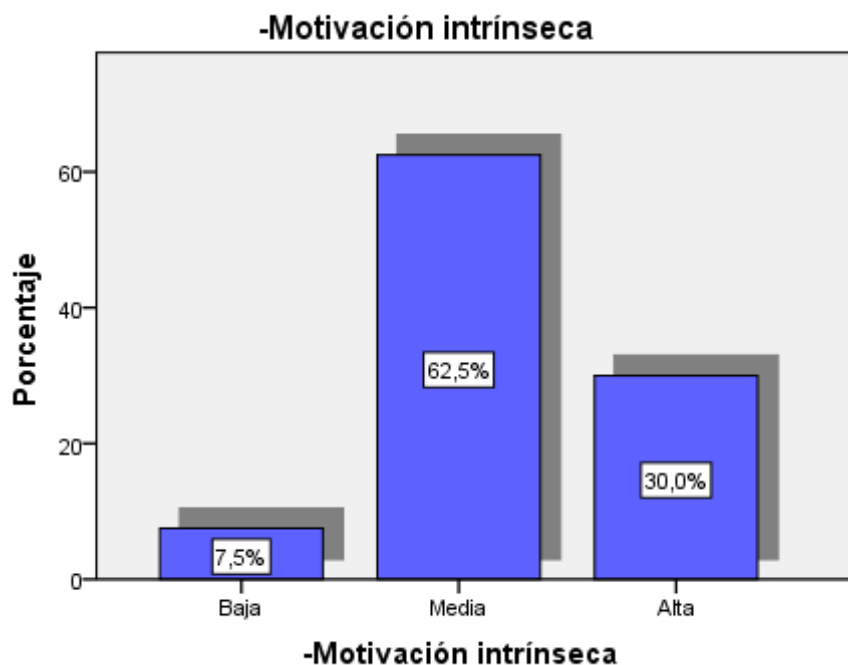


Figura 5: Distribución porcentual de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la motivación intrínseca

De los resultados obtenidos en la tabla 9 y figura 5, se observan los niveles y frecuencias de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la motivación intrínseca de donde se muestra que 7,5% de estudiantes manifiestan que la motivación intrínseca se encuentra en el nivel bajo, el 62,5 % medio y el 30 % una motivación intrínseca alta.

Descripción de los resultados de la dimensión: Motivación extrínseca

Tabla 10

Distribución de frecuencias y porcentajes de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la competencia motivación extrínseca

-Motivación extrínseca					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja	9	7,5	7,5	7,5
	Media	86	71,7	71,7	79,2
	Alta	25	20,8	20,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

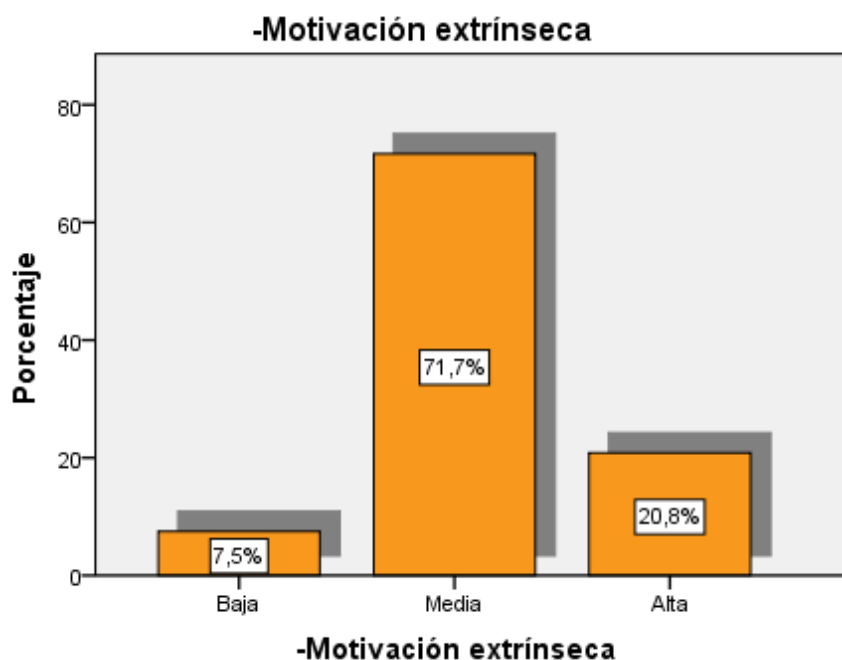


Figura 6: Distribución porcentual de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la motivación extrínseca

De los resultados obtenidos en la tabla 10 y figura 6, se observan los niveles y frecuencias de los estudiantes de una Universidad privada, Lima, 2017. según la motivación extrínseca de donde se muestra que 7,5% de estudiantes manifiestan que la motivación extrínseca se encuentra en el nivel bajo, el 71,7 % medio y el 20,8 % una motivación extrínseca alta.

Hipótesis General

Ho No existe relación entre competencia docente y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

H1 Existe relación entre competencia docente y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

Nivel de confianza 95 %

Margen de error $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$ --- se acepta la hipótesis nula

Si $p < \alpha$ --- se acepta la hipótesis alternativa

Tabla 11

Coeficiente de correlación entre competencia de los docentes y motivación

Correlaciones				
			Competencia de los docentes	Motivación
Rho de Spearman	Competencia docente	Coeficiente de correlación	1,000	,684**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Motivación	Coeficiente de correlación	,684**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación

Como se puede observar en la tabla los resultados del análisis estadístico dan cuenta de la existencia de una correlación Rho de Spearman $r = 0,684$ entre

las variables competencia de los docentes y motivación . Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a **0,05**, lo que permite señalar que la relación es significativa, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que: Existe relación entre competencia de los docentes y la motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017.

Hipótesis específica 1

Ho No existe relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

H1 Existe relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

Nivel de confianza 95 %

Margen de error $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$ --- se acepta la hipótesis nula

Si $p < \alpha$ --- se acepta la hipótesis alternativa

Tabla 12

Coefficiente de correlación entre competencia genérica y motivación

Correlaciones				
		Competencia		
		genérica	Motivación	
Rho de Spearman	Competencia genérica	Coefficiente de correlación	1,000	,678**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Motivación	Coefficiente de correlación	,678**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación

Como se puede observar en la tabla los resultados del análisis estadístico dan cuenta de la existencia de una correlación Rho de Spearman $r = 0,678$ entre

la dimensión competencia genérica y la variable motivación . Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a **0,05**, lo que permite señalar que la relación es significativa, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que: Existe relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

Hipótesis específica 2

Ho No existe relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

H1 Existe relación entre competencia genérica y específica de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

Nivel de confianza 95 %

Margen de error $\alpha = 0,05$ (5%)

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$ --- se acepta la hipótesis nula

Si $p < \alpha$ --- se acepta la hipótesis alternativa

Tabla 13

Coefficiente de correlación entre competencia específica y motivación

Correlaciones				
		Competencia específica Motivación		
Rho de Spearman	Competencia específica	Coeficiente de correlación	1,000	,654**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	Motivación	Coeficiente de correlación	,654**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Interpretación

Como se puede observar en la tabla los resultados del análisis estadístico dan

cuenta de la existencia de una correlación Rho de Spearman $r = 0,654$ entre la dimensión competencia específica y la variable motivación . Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a **0,05**, lo que permite señalar que la relación es significativa, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se concluye que: Existe relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017

IV.Discusión

Los resultados de la investigación sobre las competencias de los docentes y la motivación de estudiantes de la facultad de contabilidad de la Universidad Alas Peruanas en el año 2017 proporcionan lo siguiente:

De los resultados conseguidos en la tabla 5 y figura 1, se pueden observar niveles y frecuencias de las competencias de los docentes desde la percepción de los estudiantes universitarios de donde se muestra que el 4,2 % de estudiantes manifiestan que las competencias de los docentes tienen un bajo desarrollo, el 70,8 % en proceso de desarrollo y el 25 % que se encuentran desarrolladas.

De los resultados alcanzados en la tabla 6 y figura 2, se pueden observar niveles y frecuencias de los estudiantes según la motivación donde se muestra que el 7,5% de estudiantes demuestran que la motivación se encuentra en el nivel bajo, el 73,3 % medio y el 19,2 % alta.

De los resultados logrados en la tabla 7 y figura 3, se pueden observar niveles y frecuencias de la competencia genérica de los docentes de contabilidad desde la percepción de los estudiantes universitarios en donde se muestra que el 4,2 % de estudiantes indican que las competencias genéricas tienen un bajo desarrollo, el 67,5 % en proceso de desarrollo y el 28,3 % que se encuentran desarrolladas.

De los resultados obtenidos en la tabla 8 y figura 4, se pueden observar niveles y frecuencias de la competencia específica de los docentes de contabilidad desde la percepción de los estudiantes universitarios en donde se muestra que el 4,2 % de estudiantes manifiestan que las competencias específicas tienen un bajo desarrollo, el 70,8 % en proceso de desarrollo y el 25 % que se encuentran desarrolladas.

De los resultados alcanzados en la tabla 9 y figura 5, se pueden observar niveles y frecuencias de los estudiantes según la motivación intrínseca en donde se muestra que el 7,5% de estudiantes manifiestan que la motivación intrínseca se encuentra en el nivel bajo, el 62,5 % medio y el 30 % una

motivación intrínseca alta.

De los resultados alcanzados en la tabla 10 y figura 6, se pueden observar niveles y frecuencias de los estudiantes según la motivación extrínseca en donde se muestra que el 7,5% de estudiantes manifiestan que la motivación extrínseca se encuentra en el nivel bajo, el 71,7 % medio y el 20,8 % una motivación extrínseca alta.

De los resultados conseguidos en la table 11 y figura 7se aprueba la hipótesis del investigador. se observa que existe relación significativa entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes de la facultad de contabilidad de la Universidad Alas Peruanas de Lima en el año, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,684 y una significancia estadística de $p = 0.000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. De igual forma de los resultados obtenidos en la tabla 12 y figura 8 se aprueba la hipótesis propuesta por el investigador. se observa que existe relación significativa entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes de la facultad de contabilidad de la Universidad Alas Peruanas de Lima en el año, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,678 y una significancia estadística de $p=0,000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. Así mismo de los resultados obtenidos en la tabla 13 y figura 9 se aprueba la hipótesis del investigador. Se observa que existe relación significativa entre competencias específicas y motivación de estudiantes de la facultad de contabilidad de la Universidad Alas Peruanas de Lima en el año, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,654 y una significancia estadística de $p=0,000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada.

Estos resultados se relacionan con la tesis de Nátali Labajos en el año 2014 en su trabajo de investigación Competencias de los docentes de Enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes2013, en la cual se obtuvo

como resultado de la estadística que la mayor parte de los alumnos distinguen que los formadores de enfermería observan en proceso de desarrollo las competencias genéricas como específicas, no obstante la minoría de alumnos observan que los educadores muestran bajo desarrollo de las competencias.

Así mismo guarda relación con los resultados del Mg. Tineo en el año 2012 en su tesis: Validación del perfil profesional basado en competencias de docentes de institutos de educación superior tecnológico y su grado de aceptación de profesores, a nivel nacional, obtuvo como resultado que: a) los profesores de los institutos tecnológicos evidencian buen perfil profesional en base a competencias. b) La dimensión pedagógica es la de mayor puntaje de aceptación.

Del mismo modo podemos decir que la investigación de Wong en el año 2014 en su trabajo de investigación: Sistema de evaluación y el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios, guarda similitud en sus resultados donde obtuvo que: a) El sistema de evaluación empleado en el curso de Comunicación y Aprendizaje corrobora el desarrollo de competencias genéricas en diferentes niveles.

Según aportes anteriores y como producto de esta investigación se define a las competencias genéricas como atributos y cualidades que se refuerzan con la creatividad, innovación, etc. También podemos definirlo como saberes, destrezas y habilidades que están asociadas al desempeño de diferentes áreas ocupacionales. Por ejemplo: liderazgo, manejo de personal, adaptación, trabajo colaborativo, etc.

También podemos decir que guarda relación con el trabajo de investigación del Dr. Camposeco en el año 2012 en su tesis de doctorado: La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. donde obtuvo como resultado que: a) La motivación y la autoeficacia de los estudiantes cumple un rol importante en el logro de las matemáticas. b) A través de lo étnico la orientación motivacional y la autoeficacia

inciden en el desarrollo de las matemáticas.

Del análisis realizado podemos ratificar que la presente investigación guarda concordancia con los antecedentes descritos dentro de este trabajo donde se resalta cuán importante son el dominio de las competencias de los docentes con relación a la motivación en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes universitarios.

V. Conclusiones

Después de haber elaborado el análisis descriptivo en la presente investigación, arribamos a las siguientes conclusiones:

Primera: Según hipótesis general se concluye que existe relación significativa entre competencias de los docentes y la motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,684 y una significancia estadística de $p=0,000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada.

Segunda: Según hipótesis específica 1 se concluye que existe relación significativa entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,678 y una significancia estadística de $p=0,000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada.

Tercera: Según hipótesis específica 2 se concluye que existe relación significativa entre competencias específicas y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,654 y una significancia estadística de $p=0,000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada.

VI. Recomendaciones

- Primera.** Recomendamos a los Psicólogos Educativos y de Consejería Estudiantil de las instituciones educativas, atender las necesidades de los estudiantes, sobre una base de las competencias de los docentes, ya que esta probado su relación con la motivación de los estudiantes en la institución en estudio.
- Segunda.** Recomendamos desarrollo de programas de capacitación sobre competencias genéricas para los docentes de contabilidad con ello se fortalecerá sus habilidades y destrezas como docente universitario
- Tercera.** Recomendamos al Minedu, Implementar capacitaciones dirigidos a Maestros y Padres de Familia, estableciendo alianzas estratégicas con organismos públicos y privados, para que logren tomar conciencia y ayuden a los estudiantes ya que se ha demostrado que hay relación entre competencias específicas y la motivación de ellos.

VII. Referencias Bibliográficas.

- Abbagnano, N. (1986). *Diccionario de Filosofía*. (2a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Allport, F. (1974). *El problema de la percepción*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ausubel, D. (2000). *Psicología educativa: una perspectiva cognitiva*. Mexico: Trillas.
- Bacarat, M. y Graciano, N. (2002). *¿Sabemos de que hablamos cuando usamos el término competencia?*. Colombia, Bogotá: Ediciones Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Balbin, C. y Huayta, Y. (2014) *Motivación y rendimiento escolar de los alumnos de secundaria de la I.E.P. EMANUEL, San Juan de Lurigancho, 2012* (Tesis de Post grado). Universidad César vallejo, Lima, Perú.
- Baquero R. y Limón, M. (1999). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Universidad nacional de Quilmes.
- Bernal, G. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia
- Bunk, P. (1994). La transmisión de las competencias y la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Revista Europea de la Formación Profesional*, p. 1, 8-14.
- Camposeco, F. (2012) *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Catalana, A., Avolio, C., y Saladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires, Argentina: Cinterfor.

- Corominas, J. (1967). *Breve Diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Corominas, E. (2001). Competencias Genéricas en la formación Universitaria. *Revista de Educación*.
- Chiavenato, I. (2010). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. (1ª.ed.). México: Editores S.A.de C.V.
- Chiavenato, I. (2015). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. (3ª.ed.). México: Editores S.A.de C.V.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación: En la educación encierra un tesoro. México: El correo de la UNESCO, 91-103.
- Dewey, J. (2001). Los fines, las materias y los métodos de educación. Madrid: Ediciones de la lectura.
- García, A. (2005). Motivación individual Persuasión subliminal y sus técnicas: Col. Textos y temas psicológicos num. 56. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Gómez, H. (1997). Mapa de Competencias. Estrategia en el recurso humano. Clase empresarial, p.54, 53, 52.
- Goncz, A., y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencia: la experiencia Australiana. En *Papeles de Oficina Técnica*. Cinterfor/OIT.
- Gonzales, J. (1988). Persuasión subliminal y sus técnicas: Col. Textos y temas psicológicos num. 56. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Gonzales, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 8, 175, 187.

- Gonzales, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciecias Médicas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). México: Mc Graw Hill
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2002). *Metodología de la Investigación*. (2a. ed.). México: Mc Graw Hill
- Huertas, J. (1997). *Motivación: querer aprender*. (1ª.ed.). Argentina:Aique Grupo Editor S.A.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Jiménez, M. (2003). *Motivación intrínseca: Competencia, autodeterminación y control*. Madrid: Editorial Centro Ramón Areces.
- Jüngens, K. (2016) *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación, Chile. Disponible en: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4177/TDUJEX_2016_Jurgens_Schneeberger.pdf?sequence=1
- Jurado, F. (2000). El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: Competencias y desempeños en la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy. En D. Bogoya et al. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kane, T. (1992). *The assessment of professional competence: Education and The Health Professions*.
- Labajos, N. (2014) *Competencias de los docentes de enfermería de la UNMS según percepción de los estudiantes 2013* (Tesis magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado, Lima, Perú .

- Lawler, E. y Ledford. E. (1997). *New apThe assessment of professional competence: Education and The Health Professions.*
- Levi- Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias.* Barcelona: Gestión.
- McClelland, C. (1973). *Testing for competence rather tan for "intelligent".* Américan Psychologist.
- Medina, N. et. al (2005). *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque por competencias.* Universidad Veracruzana.
- Merleau, M. (1975). *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Península.
- Mitchell, T. (1997). *Matching Motivational Strategie with Organizational Contexts,* en L. L. Cumminngs y B. M. Shaw (Eds.), *Research in Organizational Behavior,* Vol. 19, JAIPress, Greenwich, CT, p.60-62.
- Montenegro, I. (2003). *¿Son las competencias el nuevo enfoque que la educación requiere?* Magisterio, Educación y pedagogía, p. 1, 17-23.
- Oliveros, M. (2006). *Identificación de competencias: una estrategia para la formaciónen el espacio Europeo de Educación Superior.* Revista Complutense de la Educación.
- Ouellet, A. (2000). *La evaluación informativa al servicio de las competencias.* Revista Escuela de Administración de Negocios, p. 41, 30-42.
- Pavie, A. (2012) *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, facultad Educación y trabajo social, Valladolid, Chile. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf>
- Paris, S. y Turner, J. (1994). *Situated motivation* en P.Printr, D. Brown y C. Weinstein (eds.), *Student motivation, cognitionand learning.* Essays in honour of Wilbert J. McKeachie. Hillsdale, NJ: Erlbaum

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pervin, A. (1985). *Personalidad: Teoría, diagnóstico e investigación*. España: Edición Bilbao.
- Pila, J. (2012) *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes I- II nivel de inglés del convenio Héroes del Cenepa- ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012. Diseño de una guía de estrategias motivacionales para el docente* (Tesis doctoral). Universidad de Guayaquil, Unidad de Posgrado Investigación y Desarrollo, Guayaquil. Disponible en: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/reduq/1659/1/TESIS%20COMPLETA%20DE%20MOTIVACION.pdf>
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. (1a. ed.). México: Pearson Educación.
- Pintrich, P., y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final. España: Bilbao Universidad de Deusto.
- Quesada, J. (2007). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Disponible en: <https://goo.gl/nq4vPd>
- Raffini, J. (1996). *150 formas de incrementar la motivación en la clae*. Argentina: Troquel
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw –Hill
- Robins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional: Teoría y práctica*. México: Pearson Educación.
- Robins, S. (2005). *Comportamiento Organizacional: Teoría y práctica*. (7a. ed.). México: Pearson Educación.

- Robins, S. y Judge, T. (2013). *Comportamiento Organizacional*. (15a. ed.). México: Pearson.
- Rodríguez, M. (2010). *El cambio planeado al interior de la organización: de la gestión del recurso humano a la gestión del talento humano*. Santiago: Editorial Trillas
- Rychen, D. (2003). La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional. Conferencia presentada en el congreso de competencias básicas. Barcelona.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). Diseños de investigación: Perú: *EFormación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- San Martín, A. (2012) *Competencias básicas de los egresados de la facultad de odontología de la Universidad Veracruzana Región poza Rica- Tuxpan, México* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Departamento de didáctica y organización escolar, Granada.
- Sepúlveda, C., Reyes, L. y Pérez, M. (2003). Motivación para el aprendizaje: una mirada desde las aulas chilenas. Chile: Ediciones UCSH.
- Soto, E. (2002). *Comportamiento Organizacional: O Impacto das Emocoes*, Thomson, Sao Paulo
- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. Revista de Curricular y Formación del Profesorado. Vol. 13, p.5.
- Tineo, L. (2012) *Validación del perfil profesional basado en competencias de docentes de institutos de educación superior tecnológico y su grado de aceptación de profesores, a nivel nacional* (Tesis de Post grado). Universidad Nacional Mayor de san Marcos, Lima, Perú. Disponible en: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1682/1/Tineo_ql.pdf
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.

Vargas, Luz (1995). Sobre el concepto de la percepción. *Alteridades*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=74711353004>

Vasco, E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿ y ahora estándares? *Educación y Cultura*, p. 62, 33-41.

Vivar, M. (2013) *La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Piura, facultad de ciencias de la educación, Piura. Disponible en: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1813/MAE_EDUC_105.pdf?sequence=1

Wong, E. (2014) *Sistema de evaluación y desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres, Instituto para la calidad de educación, Lima, Perú. Disponible en: http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/1436/1/wong_fem.pdf

Zabalza, A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Sitios Web

<http://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>

<http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ccompetencialab.pdf>

<http://pedagogia.mx/john-dewey/>

http://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/3Secundaria/m2_secundaria/Aprender_haciendo-John_Dewey.pdf

Apendices

APÉNDICE 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES Y MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, LIMA, 2017.

AUTOR: JESSICA MARGARETH TAMARIZ CANO.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES				
<p>Problema General ¿Cuál es la relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017?</p> <p>Problemas Específicos ¿Cuál es la relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017?</p> <p>¿Cuál es la relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017?</p>	<p>Objetivo General Determinar la relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017.</p> <p>Objetivos Específicos Determinar la relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017.</p> <p>Determinar la relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017.</p>	<p>Hipótesis General Existe relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017.</p> <p>Hipótesis Específicos Existe relación entre competencia genérica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017.</p> <p>Existe relación entre competencia específica y motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017.</p>	Variable 1: Competencias de los docentes				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o Rangos
			Competencia genérica	-Comunicación	1	Likert Siempre =5 Frecuentemente=4 Algunas veces=3 Rara vez= 4 Nunca= 1	Rango De 27 a 135 Niveles Desarrolladas (99 – 135) En proceso de desarrollo (63 – 98) Bajo desarrollo (27-62)
				-Resolución de conflictos.	2		
				-Toma de decisión	3		
				-Trabajo en equipo	4		
				-Respeta al estudiante.	5		
				-Ética.	6		
				-Autodesarrollo	7		
				-Liderazgo	8		
				-Interacción con el estudiante.	9		
				-Aceptación de críticas	10		
				-Crea y planea actividades de aprendizaje.	11		
	-Promueve trabajo colaborativo.	12					
	-Interés por el estudiante.	13					

				-Mejora calidad	14		
				-Uso TIC	15		
			Competencia específicas o pedagógicas	-Aplica recursos enseñanza.	16		
				-Preparación de clases.	17		
				-Explica con claridad.	18		
				-Realiza síntesis de clase.	19		
				-Cumplimiento Syllabus.	20		
				-Dominio del tema.	21		
				-Metodología enseñanza.	22		
				-Prepara, organiza y estructura las clases	23		
				-Promover aprendizaje.	24		
				-Evaluación justa.	25		
				-Retroalimentación en los exámenes.	26		
				-Evaluación formativa práctica.	27		
Variable 2: Motivación							
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de valores	Nivel y Rango
			Intrínseca	-Construye su propio conocimiento en base a sus propios intereses y experiencias. - Realiza su trabajo en forma eficiente, siendo crítico,	1,2,3,4,5,6,7,8,9 10,11,12,13,	Likert Siempre =5 Frecuentemente=	Rango De 40 a 200 Niveles Alta

			Extrínseca	<p>autocrítico y creativo, en su realidad personal y social.</p> <p>- Practica la convivencia y el trabajo en equipo.</p> <p>-Manifiesta su interés por obtener valoraciones positivas de su aprendizaje esperando recompensa</p> <p>- Realiza sus tareas por temor al castigo</p>	<p>14,15</p> <p>16,17,18,19,20</p> <p>21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32</p> <p>33,34,35,36,37,38,39,40</p>	<p>4</p> <p>Algunas veces=3</p> <p>Rara vez= 4</p> <p>Nunca= 1</p>	<p>(147 -200)</p> <p>Media (93-146)</p> <p>Baja (40-92)</p>
--	--	--	-------------------	--	--	--	---

<p>Tipo: Básica sustantiva</p> <p>Alcance</p> <p>Diseño: Correlacional no experimental</p> <p>Método: Hipotético deductivo</p>	<p>Población: 120 estudiantes</p> <p>Tipo de muestreo: Censal</p> <p>Tamaño de muestra: 120 estudianes</p>	<p>Variable 1: Competencias de los docentes</p> <p>Técnicas: La encuesta.</p> <p>Instrumentos: El cuestionario</p> <p>Autor: Nátali Florinda Labajos Acosta. Adaptado por Br. Jessica Margareth Tamariz cano. Año: 2017tesis Monitoreo: Ámbito de Aplicación: Estudiantes Forma de Administración: anónima</p>	<p>DESCRIPTIVA: La estadística descriptiva tiene la finalidad de describir los datos recogidos.</p> <p>Para calcular, estudiar e interpretar los datos se utilizó el software estadístico SPSS versión 2.3, mediante la cual se elaboraron las tablas y figuras estadísticas</p> <p>INFERENCIAL:</p> <p>Para probar las hipótesis planteadas se hizo una correlación simple basado en el Rho de Spearman.</p> <p>la estadística Inferencial, su intención es percibir más allá de describir las distribuciones de las variables</p>
		<p>Variable 2: Motivación</p> <p>Técnicas: La encuesta</p> <p>Instrumentos:El cuestionario</p> <p>Autor: Carmen Luisa Balbín Onofre y Yanet Fanny Huayta Chochoca. Adaptado por Br. Jessica Margareth Tamariz cano. Año: 2017 Monitoreo: Ámbito de Aplicación: estudiantes Forma de Administración: anónima</p>	

Aéndices 2: INSTRUMENTOS**CUESTIONARIO ESCALA DE LIKERT****I. Presentación**

Estimado estudiante quien le saluda es una estudiante de post grado de la Universidad César Vallejo, mi nombre es Jessica Tamariz Cano. Solicito responder el presente cuestionario, el cual tiene por objeto recoger tu percepción sobre las competencias del docente de contabilidad. Te recuerdo que es anónima y tu opinión es muy importante para identificar áreas de mejora. Por favor contesta todas las preguntas .Gracias.

II.- Instrucciones:

- Completa los espacios en blanco
- Cada pregunta debes contestar colocando una X en la casilla que a tu juicio representa mejor su grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado.

Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Rara vez	Nuca
5	4	3	2	1

A. Datos generales

1. Edad:años 2. Sexo: () Femenino () Masculino

3. Año de ingreso a la Universidad:

B. Contenido

Enunciados	5. Siempre	4. Frecuentemente	3. Algunas veces	2. Rara vez	1. Nunca
El docente de contabilidad					
1. Establece comunicación fluida y espontanea creando un clima de confianza con el estudiante.					
2. Tiene capacidad para resolver conflictos y asume nuevos retos.					
3. Toma decisiones oportunas.					
4. Trabaja en equipo con los demás docentes.					
5. Respeta y valora la opinión del estudiante					
6. Tiene un comportamiento ético.					

7. Innova sus conocimientos a la vanguardia de la tecnología y los aplica.					
8. Ejerce liderazgo					
9. Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.					
10. Acepta críticas a sus planteamientos y otros, por parte de los (las) estudiantes.					
11. Presenta herramientas de planeación y de reflexión y ayuda a los estudiantes a crear y planear sus propias actividades de aprendizaje					
12. Diseña materiales y actividades que comprometen a los estudiantes en la realización de trabajos, de manera colaborativa.					
13. Se interesa por los (las) estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio, al mismo ritmo que la clase.					
14. Busca mejorar la calidad de aprendizaje.					
15. Utiliza recursos de las tecnología de la Información y comunicación (TIC)					
16. Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo, etc.).					
17. Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.					
18. Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema.					
19. Resume y enfatiza los aspectos claves de cada lección.					
20. Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa del curso.					
21. Muestra dominio de los temas tratados.					
22. Selecciona los métodos de enseñanza según el contenido y tipo de clase					
23. Prepara, organiza y estructura las clases.					
24. Genera escenarios donde el estudiante obtiene un aprendizaje significativo.					
25. Es justo e imparcial a la hora de evaluar y calificar					
26. Genera una retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales.					
27. Evalúa permanentemente la práctica profesional y reflexiona sobre ella para llevar a cabo labores de innovación y mejora continuas o permanentes.					

“Muchas Gracias por tu Participación”

Cuestionario Motivación

Esta encuesta contiene una serie de afirmaciones que se refieren a Ud. mismo y a sus preferencias.

Es muy importante que responda a cada pregunta lo más sinceramente posible. La forma de contestar esta encuesta es muy fácil debes señalar con una cruz la casilla que indique el grado en que se cumple en ti lo que dice cada pregunta de la forma siguiente

5. SIEMPRE 4. FRECUENTEMENTE 3. ALGUNAS VECES 2. RARA VEZ
1. NUNCA

Elige por favor la respuesta más apropiada para cada pregunta. Señale la respuesta que mejor refleje su primera reacción. No emplees mucho tiempo con cada pregunta, probablemente su primera reacción es la que mejor le identifica. Responda por favor a todas las preguntas.

	5.Siempre	4.Frecuentemente	3. Algunas veces	2. rara vez	1. Nunca
1. Me atrae tener que aprender cosas que me resulten nuevas porque, aunque a veces me salga mal, siempre aprendo algo.					
2. Prefiero las tareas creativas en las que pueda aprender, aunque no tenga recompensa.					
3. Antes de hacer mi tarea pienso "parece interesante" A ver qué tal me sale.					
4. Cuando realizo mis tareas en clase, pienso en hacerlo bien.					
5. El mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.					
6. Si algo me sale bien, me gusta repasar como lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.					
7. Disfruto más de mi clase cuando tengo que resolver problemas que me resulten nuevo.					
8 Siento orgullo y satisfacción al estudiar.					
9. Tengo confianza de sacar nuevas notas.					
10. Tengo satisfacción por las notas que he obtenido en las evaluaciones pasadas.					
11. Cuando algo me sale mal no me importa pedir ayuda con tal de aprender algo nuevo y lograr mi aprendizaje.					
12. Me pongo exigente a mi mismo respecto al estudio.					
13. La mayor satisfacción que he recibido por lo que he realizado, mis tareas es haber resuelto problemas en forma eficiente.					
14. Termino con éxito una tarea que he empezado.					

15. Asumo la responsabilidad de mis éxitos y fracasos					
16. Valoro a mis compañeros que trabajan en equipo y a los que van luciendo sus éxitos.					
17. Me gusta colaborar con compañeros que como yo, aceptan sus errores buscando aprender de ellos más que con personas inteligentes, que no acepten críticas.					
18. Me llevo bien con todos mis compañeros (as).					
19. Suelo ser elegido por mis compañeros para tareas o cargos.					
20. Actúo cómo líder en situaciones de grupo o clase.					
21. Al terminar una tarea pienso sobre todo el beneficio que voy obtener con el mismo.					
22. Antes de empezar una tarea pienso que es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.					
23. Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi esfuerzo.					
24. Me gusta estar demostrando que valgo más que los demás.					
25. Cuándo hago mis tareas pienso en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.					
26. Disfruto realmente cuando pongo de manifiesto lo que valgo y que todos se enteren lo que hago.					
27. Aunque una clase sea interesante y me permita aprender, si no obtengo una calificación normalmente no lo realizo.					
28. Lo que más me agrada de una buena calificación es recibir la felicitación de mis maestros y de mis padres.					
29. Me encuentro pensando lo que haría, si por mis buenas calificaciones o debido a la suerte consiguiese el premio que yo espero.					
30. Aunque una clase sea interesante, si no hay calificación no disfruto hacerlo.					
31. Cuándo termino una tarea , lo primero que pienso es recibir un permiso por lo que he hecho.					
32. Por muy interesante que sea una tarea, sólo me emociona pensar en las recompensas que voy a obtener.					
33. Si veo que no me sale bien una tarea, pienso sobre todo que por ello me pueden castigar mis padres.					
34. Me imagino situaciones en las que algunas tareas me salen mal y que por eso mis padres me reprochan.					
35. Detesto la universidad, pero por temor al castigo de mis padres tengo que asistir.					
36. Prefiero que nadie se entere de las tareas que voy a realizar, para no recibir comentarios negativos.					
37. No me gusta que me llamen la atención cuando me equivoco.					
38. Me disgusta tener que realizar tareas en las que no tengo experiencia					
39. En clase prefiero pasar desapercibido (a) y que el profesor no pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.					
40. Antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho, pienso cosas como "Qué me dirá mi profesor".					

Apéndice 3. Fichas Técnicas/Validación de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS GENÉRICAS							
1	Establece comunicación fluida y espontanea creando un clima de confianza con el estudiante.	X		X		X		
2	Tiene capacidad para resolver conflictos y asume nuevos retos.	X		X		X		
3	Toma decisiones oportunas.	X		X		X		
4	Trabaja en equipo con los demás docentes.	X		X		X		
5	Respeto y valora la opinión del estudiante	X		X		X		
6	Tiene un comportamiento ético.	X		X		X		
7	. Innova sus conocimientos a la vanguardia de la tecnología y los aplica.	X		X		X		
8	Ejerce liderazgo	X		X		X		
9	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	X		X		X		
10	Acepta críticas a sus planteamientos y otros, por parte de los (las) estudiantes.	X		X		X		
11	Presenta herramientas de planeación y de reflexión y ayuda a los estudiantes a crear y planear sus propias actividades de aprendizaje	X		X		X		
12	Diseña materiales y actividades que comprometen a los estudiantes en la realización de trabajos, de manera colaborativa.	X		X		X		
13	Se interesa por los (las) estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio, al mismo ritmo que la clase.	X		X		X		
	DIMENSIÓN2: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Si	No	Si	No	Si	No	

14	Busca mejorar la calidad de aprendizaje.	X		X		X	
15	Utiliza recursos de las tecnología de la Información y comunicación (TIC)	X		X		X	
16	. Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo, etc.).	X		X		X	
17	Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.	X		X		X	
18	Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema.	X		X		X	
19	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada lección.	X		X		X	
20	Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa del curso.	X		X		X	
21	Muestra dominio de los temas tratados.	X		X		X	
22	Selecciona los métodos de enseñanza según el contenido y tipo de clase	X		X		X	
23	Prepara, organiza y estructura las clases.	X		X		X	
24	Genera escenarios donde el estudiante obtiene un aprendizaje significativo.	X		X		X	
25	Es justo e imparcial a la hora de evaluar y calificar.	X		X		X	
26	Genera una retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales.	X		X		X	
27	Evalúa permanentemente la práctica profesional y reflexiona sobre ella para llevar a cabo labores de innovación y mejora continuas o permanentes.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Molina Quiñones Helfer Joel

Especialidad del validador: Doctor En Educación Estadística e Informática.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Lima, 12 de Mayo del 2017

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE MOTIVACIÓN.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : MOTIVACIÓN INTRENSECA							
1	Me atrae tener que aprender cosas que me resulten nuevas porque, aunque a veces me salga mal, siempre aprendo algo.	X		X		X		
2	Prefiero las tareas creativas en las que pueda aprender, aunque no tenga recompensa.	X		X		X		
3	Antes de hacer mi tarea pienso "parece interesante" A ver qué tal me sale.	X		X		X		
4	Cuándo realizo mis tareas en clase, pienso en hacerlo bien.	X		X		X		
5	El mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.	X		X		X		
6	Si algo me sale bien, me gusta repasar como lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.	X		X		X		
7	Disfruto más de mi clase cuando tengo que resolver problemas que me resulten nuevo.	X		X		X		
8	Siento orgullo y satisfacción al estudiar.	X		X		X		
9	Tengo confianza de sacar nuevas notas.	X		X		X		
10	Tengo satisfacción por las notas que he obtenido en las evaluaciones pasadas.	X		X		X		

11	Cuándo algo me sale mal no me importa pedir ayuda con tal de aprender algo nuevo y lograr mi aprendizaje.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Me pongo exigente a mi mismo respecto al estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	La mayor satisfacción que he recibido por lo que he realizado, mis tareas es haber resuelto problemas en forma eficiente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Termino con éxito una tarea que he empezado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Asumo la responsabilidad de mis éxitos y fracasos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Valoro a mis compañeros que trabajan en equipo y a los que van luciendo sus éxitos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Me gusta colaborar con compañeros que como yo, aceptan sus errores buscando aprender de ellos más que con personas inteligentes, que no acepten críticas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Me llevo bien con todos mis compañeros (as).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Suelo ser elegido por mis compañeros para tareas o cargos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Actúo cómo líder en situaciones de grupo o clase.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	DIMENSIÓN 2 : MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	Si	No	Si	No	Si	No
21	Al terminar una tarea pienso sobre todo el beneficio que voy obtener con el mismo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Antes de empezar una tarea pienso que es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi esfuerzo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Me gusta estar demostrando que valgo más que los demás.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Cuándo hago mis tareas pienso en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26	Disfruto realmente cuando pongo de manifiesto lo que valgo y que todos se enteren lo que hago.	X		X		X		
27	Aunque una clase sea interesante y me permita aprender, si no obtengo una calificación normalmente no lo realizo.	X		X		X		
28	Lo que más me agrada de una buena calificación es recibir la felicitación de mis maestros y de mis padres.	X		X		X		
29	Me encuentro pensando lo que haría, si por mis buenas calificaciones o debido a la suerte consiguiese el premio que yo espero.	X		X		X		
30	Aunque una clase sea interesante, si no hay calificación no disfruto hacerlo.	X		X		X		
31	Cuándo termino una tarea , lo primero que pienso es recibir un permiso por lo que he hecho.	X		X		X		
32	Por muy interesante que sea una tarea, sólo me emociona pensar en las recompensas que voy a obtener.	X		X		X		
33	Si veo que no me sale bien una tarea, pienso sobre todo que por ello me pueden castigar mis padres.	X		X		X		
34	Me imagino situaciones en las que algunas tareas me salen mal y que por eso mis padres me reprochan.	X		X		X		
35	Detesto la universidad, pero por temor al castigo de mis padres tengo que asistir.	X		X		X		
36	Prefiero que nadie se entere de las tareas que voy a realizar, para no recibir comentarios negativos.	X		X		X		
37	No me gusta que me llamen la atención cuando me equivoco.	X		X		X		
38	Me disgusta tener que realizar tareas en las que no tengo experiencia	X		X		X		
39	En clase prefiero pasar desapercibido (a) y que el profesor no pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.	X		X		X		
40	Antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho, pienso cosas como "Qué me dirá mi profesor".	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay Suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador: Molina Quiñones Helfer Joel

Especialidad del validador: Doctor En Educación Estadística e Informática.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Lima, 12 de Mayo del 2017



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS GENÉRICAS								
1	Establece comunicación fluida y espontanea creando un clima de confianza con el estudiante.	X		X		X		
2	Tiene capacidad para resolver conflictos y asume nuevos retos.	X		X		X		
3	Toma decisiones oportunas.	X		X		X		
4	Trabaja en equipo con los demás docentes.	X		X		X		
5	Respeto y valora la opinión del estudiante	X		X		X		
6	Tiene un comportamiento ético.	X		X		X		
7	Innova sus conocimientos a la vanguardia de la tecnología y los aplica.	X		X		X		
8	Ejerce liderazgo	X		X		X		
9	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	X		X		X		
10	Acepta críticas a sus planteamientos y otros, por parte de los (las) estudiantes.	X		X		X		
11	Presenta herramientas de planeación y de reflexión y ayuda a los estudiantes a crear y planear sus propias actividades de aprendizaje	X		X		X		
12	Diseña materiales y actividades que comprometen a los estudiantes en la realización de trabajos, de manera colaborativa.	X		X		X		
13	Se interesa por los (las) estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio, al mismo ritmo que la clase.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		Si	No	Si	No	Si	No	

14	Busca mejorar la calidad de aprendizaje.	X		X		X	
15	Utiliza recursos de las tecnología de la Información y comunicación (TIC)	X		X		X	
16	. Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo, etc.).	X		X		X	
17	Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.	X		X		X	
18	Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema.	X		X		X	
19	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada lección.	X		X		X	
20	Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa del curso.	X		X		X	
21	Muestra dominio de los temas tratados.	X		X		X	
22	Selecciona los métodos de enseñanza según el contenido y tipo de clase	X		X		X	
23	Prepara, organiza y estructura las clases.	X		X		X	
24	Genera escenarios donde el estudiante obtiene un aprendizaje significativo.	X		X		X	
25	Es justo e imparcial a la hora de evaluar y calificar.	X		X		X	
26	Genera una retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales.	X		X		X	
27	Evalúa permanentemente la práctica profesional y reflexiona sobre ella para llevar a cabo labores de innovación y mejora continuas o permanentes.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay Suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Fredy OCHOA TATAJE

Especialidad del validador: Doctor en Educación.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Lima, 12 de Mayo del 2017



Dr. Fredy Ochoa Tataje
DOCTOR EN EDUCACIÓN

.....
FIRMA Y SELLO DEL EXPERTO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE MOTIVACIÓN.

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinenci a ¹		Relevanci a ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : MOTIVACIÓN INTRENSECA							
1	Me atrae tener que aprender cosas que me resulten nuevas porque, aunque a veces me salga mal, siempre aprendo algo.	X		X		X		
2	Prefiero las tareas creativas en las que pueda aprender, aunque no tenga recompensa.	X		X		X		
3	Antes de hacer mi tarea pienso "parece interesante" A ver qué tal me sale.	X		X		X		
4	Cuándo realizo mis tareas en clase, pienso en hacerlo bien.	X		X		X		
5	El mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.	X		X		X		
6	Si algo me sale bien, me gusta repasar como lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.	X		X		X		
7	Disfruto más de mi clase cuando tengo que resolver problemas que me resulten nuevo.	X		X		X		
8	Siento orgullo y satisfacción al estudiar.	X		X		X		
9	Tengo confianza de sacar nuevas notas.	X		X		X		
10	Tengo satisfacción por las notas que he obtenido en las evaluaciones pasadas.	X		X		X		

11	Cuándo algo me sale mal no me importa pedir ayuda con tal de aprender algo nuevo y lograr mi aprendizaje.	X		X		X	
12	Me pongo exigente a mi mismo respecto al estudio.	X		X		X	
13	La mayor satisfacción que he recibido por lo que he realizado, mis tareas es haber resuelto problemas en forma eficiente.	X		X		X	
14	Termino con éxito una tarea que he empezado.	X		X		X	
15	Asumo la responsabilidad de mis éxitos y fracasos	X		X		X	
16	Valoro a mis compañeros que trabajan en equipo y a los que van luciendo sus éxitos.	X		X		X	
17	Me gusta colaborar con compañeros que como yo, aceptan sus errores buscando aprender de ellos más que con personas inteligentes, que no acepten críticas.	X		X		X	
18	Me llevo bien con todos mis compañeros (as).	X		X		X	
19	Suelo ser elegido por mis compañeros para tareas o cargos.	X		X		X	
20	Actúo cómo líder en situaciones de grupo o clase.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 2 : MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	Si	No	Si	No	Si	No
21	Al terminar una tarea pienso sobre todo el beneficio que voy obtener con el mismo.	X		X		X	
22	Antes de empezar una tarea pienso que es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.	X		X		X	
23	Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi esfuerzo.	X		X		X	
24	Me gusta estar demostrando que valgo más que los demás.	X		X		X	
25	Cuándo hago mis tareas pienso en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.	X		X		X	

26	Disfruto realmente cuando pongo de manifiesto lo que valgo y que todos se enteren lo que hago.	X		X		X	
27	Aunque una clase sea interesante y me permita aprender, si no obtengo una calificación normalmente no lo realizo.	X		X		X	
28	Lo que más me agrada de una buena calificación es recibir la felicitación de mis maestros y de mis padres.	X		X		X	
29	Me encuentro pensando lo que haría, si por mis buenas calificaciones o debido a la suerte consiguiese el premio que yo espero.	X		X		X	
30	Aunque una clase sea interesante, si no hay calificación no disfruto hacerlo.	X		X		X	
31	Cuándo termino una tarea, lo primero que pienso es recibir un permiso por lo que he hecho.	X		X		X	
32	Por muy interesante que sea una tarea, sólo me emociona pensar en las recompensas que voy a obtener.	X		X		X	
33	Si veo que no me sale bien una tarea, pienso sobre todo que por ello me pueden castigar mis padres.	X		X		X	
34	Me imagino situaciones en las que algunas tareas me salen mal y que por eso mis padres me reprochan.	X		X		X	
35	Detesto la universidad, pero por temor al castigo de mis padres tengo que asistir.	X		X		X	
36	Prefiero que nadie se entere de las tareas que voy a realizar, para no recibir comentarios negativos.	X		X		X	
37	No me gusta que me llamen la atención cuando me equivoco.	X		X		X	
38	Me disgusta tener que realizar tareas en las que no tengo experiencia	X		X		X	
39	En clase prefiero pasar desapercibido (a) y que el profesor no pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.	X		X		X	

40	Antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho, pienso cosas como "Qué me dirá mi profesor".	X		X		X		
----	---	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones (precisar si hay Suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Fredy OCHOA TATAJE

Especialidad del validador: Doctor en Educación.

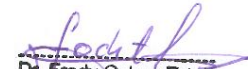
¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Lima, 12 de Mayo del 2017


 Dr. Fredy Ochoa Tataje
 DOCTOR EN EDUCACION

.....
 FIRMA Y SELLO DEL EXPERTO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: COMPETENCIAS GENÉRICAS								
1	Establece comunicación fluida y espontánea creando un clima de confianza con el estudiante.	X		X		X		
2	Tiene capacidad para resolver conflictos y asume nuevos retos.	X		X		X		
3	Toma decisiones oportunas.	X		X		X		
4	Trabaja en equipo con los demás docentes.	X		X		X		
5	Respeto y valora la opinión del estudiante	X		X		X		
6	Tiene un comportamiento ético.	X		X		X		
7	Innova sus conocimientos a la vanguardia de la tecnología y los aplica.	X		X		X		
8	Ejerce liderazgo	X		X		X		
9	Trata de acercarse y conversar con los estudiantes antes y después de clase.	X		X		X		
10	Acepta críticas a sus planteamientos y otros, por parte de los (las) estudiantes.	X		X		X		
11	Presenta herramientas de planeación y de reflexión y ayuda a los estudiantes a crear y planear sus propias actividades de aprendizaje	X		X		X		
12	Diseña materiales y actividades que comprometen a los estudiantes en la realización de trabajos, de manera colaborativa.	X		X		X		
13	Se interesa por los (las) estudiantes que demuestran problemas en aprender, los temas de estudio, al mismo ritmo que la clase.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS								
		Si	No	Si	No	Si	No	

14	Busca mejorar la calidad de aprendizaje.	X		X		X	
15	Utiliza recursos de las tecnología de la Información y comunicación (TIC)	X		X		X	
16	. Utiliza variedad de recursos de enseñanza (demostraciones, lecturas, trabajo en grupo, etc.).	X		X		X	
17	Evidencia que ha preparado las clases con anticipación.	X		X		X	
18	Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema.	X		X		X	
19	Resume y enfatiza los aspectos claves de cada lección.	X		X		X	
20	Cumple con el desarrollo de los temas de acuerdo con el programa del curso.	X		X		X	
21	Muestra dominio de los temas tratados.	X		X		X	
22	Selecciona los métodos de enseñanza según el contenido y tipo de clase	X		X		X	
23	Prepara, organiza y estructura las clases.	X		X		X	
24	Genera escenarios donde el estudiante obtiene un aprendizaje significativo.	X		X		X	
25	Es justo e imparcial a la hora de evaluar y calificar.	X		X		X	
26	Genera una retroalimentación en los exámenes, calificaciones y materiales.	X		X		X	
27	Evalúa permanentemente la práctica profesional y reflexiona sobre ella para llevar a cabo labores de innovación y mejora continuas o permanentes.	X		X		X	

Observaciones (precisar si hay Suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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

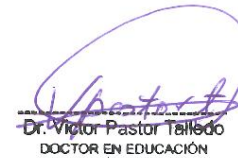
Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Víctor PASTOR TALLEDO

Especialidad del validador: Doctor en Educación.

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Lima, 15 de Mayo del 2017


Dr. Víctor Pastor Talledo
DOCTOR EN EDUCACIÓN

.....
Dr. Víctor PASTOR TALLEDO.
FIRMA Y SELLO DEL EXPERTO

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE MOTIVACIÓN.

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : MOTIVACIÓN INTRENSECA							
1	Me atrae tener que aprender cosas que me resulten nuevas porque, aunque a veces me salga mal, siempre aprendo algo.	X		X		X		
2	Prefiero las tareas creativas en las que pueda aprender, aunque no tenga recompensa.	X		X		X		
3	Antes de hacer mi tarea pienso "parece interesante" A ver qué tal me sale.	X		X		X		
4	Cuándo realizo mis tareas en clase, pienso en hacerlo bien.	X		X		X		
5	El mejor premio por mi trabajo es lo que disfruto cuando estoy haciéndolo y veo cómo progreso.	X		X		X		
6	Si algo me sale bien, me gusta repasar como lo he hecho para que no se me olvide y poder hacerlo bien en otra ocasión.	X		X		X		
7	Disfruto más de mi clase cuando tengo que resolver problemas que me resulten nuevo.	X		X		X		
8	Siento orgullo y satisfacción al estudiar.	X		X		X		
9	Tengo confianza de sacar nuevas notas.	X		X		X		
10	Tengo satisfacción por las notas que he obtenido en las evaluaciones pasadas.	X		X		X		

11	Cuándo algo me sale mal no me importa pedir ayuda con tal de aprender algo nuevo y lograr mi aprendizaje.	X		X		X	
12	Me pongo exigente a mi mismo respecto al estudio.	X		X		X	
13	La mayor satisfacción que he recibido por lo que he realizado, mis tareas es haber resuelto problemas en forma eficiente.	X		X		X	
14	Termino con éxito una tarea que he empezado.	X		X		X	
15	Asumo la responsabilidad de mis éxitos y fracasos	X		X		X	
16	Valoro a mis compañeros que trabajan en equipo y a los que van luciendo sus éxitos.	X		X		X	
17	Me gusta colaborar con compañeros que como yo, aceptan sus errores buscando aprender de ellos más que con personas inteligentes, que no acepten críticas.	X		X		X	
18	Me llevo bien con todos mis compañeros (as).	X		X		X	
19	Suelo ser elegido por mis compañeros para tareas o cargos.	X		X		X	
20	Actúo cómo líder en situaciones de grupo o clase.	X		X		X	
	DIMENSIÓN 2 : MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	Si	No	Si	No	Si	No
21	Al terminar una tarea pienso sobre todo el beneficio que voy obtener con el mismo.	X		X		X	
22	Antes de empezar una tarea pienso que es lo que voy a conseguir a cambio del esfuerzo de hacerlo.	X		X		X	
23	Me encuentro con frecuencia recordando las situaciones en las que algo me ha salido bien y se ha reconocido mi esfuerzo.	X		X		X	
24	Me gusta estar demostrando que valgo más que los demás.	X		X		X	
25	Cuándo hago mis tareas pienso en los elogios que voy a recibir cuando los demás vean el resultado.	X		X		X	

26	Disfruto realmente cuando pongo de manifiesto lo que valgo y que todos se enteren lo que hago.	X		X		X	
27	Aunque una clase sea interesante y me permita aprender, si no obtengo una calificación normalmente no lo realizo.	X		X		X	
28	Lo que más me agrada de una buena calificación es recibir la felicitación de mis maestros y de mis padres.	X		X		X	
29	Me encuentro pensando lo que haría, si por mis buenas calificaciones o debido a la suerte consiguiese el premio que yo espero.	X		X		X	
30	Aunque una clase sea interesante, si no hay calificación no disfruto hacerlo.	X		X		X	
31	Cuándo termino una tarea , lo primero que pienso es recibir un permiso por lo que he hecho.	X		X		X	
32	Por muy interesante que sea una tarea, sólo me emociona pensar en las recompensas que voy a obtener.	X		X		X	
33	Si veo que no me sale bien una tarea, pienso sobre todo que por ello me pueden castigar mis padres.	X		X		X	
34	Me imagino situaciones en las que algunas tareas me salen mal y que por eso mis padres me reprochan.	X		X		X	
35	Detesto la universidad, pero por temor al castigo de mis padres tengo que asistir.	X		X		X	
36	Prefiero que nadie se entere de las tareas que voy a realizar, para no recibir comentarios negativos.	X		X		X	
37	No me gusta que me llamen la atención cuando me equivoco.	X		X		X	
38	Me disgusta tener que realizar tareas en las que no tengo experiencia	X		X		X	
39	En clase prefiero pasar desapercibido (a) y que el profesor no pregunte públicamente, pues la sola idea de equivocarme hace que me sienta fatal.	X		X		X	

40	Antes de hacer una tarea o resolver un problema que no he hecho, pienso cosas como "Qué me dirá mi profesor?".	X		X		X		
----	--	---	--	---	--	---	--	--

Observaciones (precisar si hay Suficiencia): HAY SUFICIENCIA

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


Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Víctor PASTOR TALLEDO

Especialidad del validador: Doctor en Educación.

- ¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- ²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- ³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

Lima, 15 de Mayo del 2017



Dr. Víctor Pastor Talledo
DOCTOR EN EDUCACIÓN

.....
Dr. Víctor PASTOR TALLEDO.
FIRMA Y SELLO DEL EXPERTO

Para la variable 1: Competencias de los docentes

ANEXO C
PRUEBA BINOMIAL: JUECES EXPERTOS

Preguntas	N° de Juez								P
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
2	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
3	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
4	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
5	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
7	1	1	0	1	1	1	1	1	0.03516
8	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
9	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
10	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
11	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
12	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
13	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
14	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
15	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
16	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
17	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
18	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
19	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
20	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
21	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
22	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
23	1	1	1	1	1	1	1	0	0.03516
24	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
25	1	1	1	1	1	1	1	1	0.00391
26	1	1	1	1	1	1	1	0	0.03516
27	1	1	1	1	1	1	1	0	0.03516
Total									0.23057

$$\frac{\sum}{\text{N}^\circ \text{ de preguntas}} = \frac{0.23057}{27} = 0.0085$$

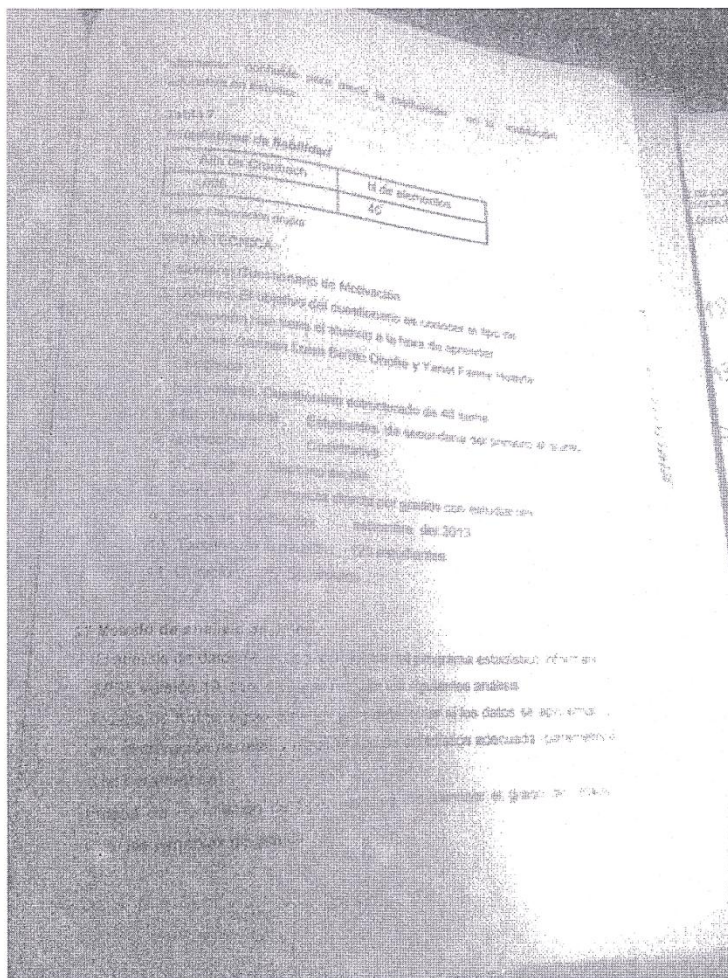
Si $P < 0.05$ la concordancia es significativa.

Favorable = 1(Si)

Desfavorable = 2(No)

Para la variable 2: Motivación

1. Nombre: Cuestionario de motivación
2. Objetivo: El objetivo del cuestionario es conocer el tipo de motivación que tiene el alumno a la hora de aprender.
3. Autores: Carmen Luisa Balbín Onofre y Yanet Fanny Huayta Chochoca.
4. Instrumento: Cuestionario estructurado de 40 items.
5. Marco muestral: Estudiantes de secundaria del primero al quinto.
6. Metodología: Cuantitativa.
7. Muestreo aleatorio simple.
8. Técnica: Entrevista directa porgrados con estudiantes.
9. Fecha de realización: Septiembre del 2013.
10. Tamaño de la muestra: 123 estudiantes.
11. Duración: 25 a 30 minutos.



Base de datos de la variable motivación

	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA																	MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA																							
	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P55	P56	P57	P58	P59	P60	P61	P62	P63	P64	P65	P66	P67	
1	3	4	4	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	3	4	4	3	3	3	3	3	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5
2	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	5	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	4	4	5	
3	1	5	3	3	2	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	2	3	5	1	5	3	3	2	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	5
4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
5	3	3	3	4	2	4	3	2	3	4	3	3	3	3	2	3	2	2	3	5	3	3	3	4	2	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	5
6	2	3	2	2	2	3	3	3	2	4	2	3	1	3	3	3	3	3	4	5	2	3	2	2	2	3	3	3	2	4	2	3	1	3	3	3	3	3	4	5	
7	3	3	4	3	4	3	3	2	3	5	4	3	3	2	3	3	4	3	4	5	3	3	4	3	4	3	3	2	3	5	4	3	3	2	3	3	4	3	4	5	
8	4	4	3	4	4	4	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	3	1	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	
10	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	4	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	4	
11	2	3	2	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	5	2	3	2	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	5
12	2	3	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	5	2	3	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	5
13	3	3	2	2	3	3	2	2	2	4	4	3	2	2	3	3	2	2	3	5	3	3	2	2	3	3	2	2	2	4	4	3	2	2	3	3	2	2	3	5	
14	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	
15	3	4	4	4	3	4	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3	4	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5	
16	4	3	4	3	4	3	4	5	5	4	4	4	4	3	2	2	1	4	2	3	4	3	4	3	4	3	4	5	5	4	4	4	4	3	2	2	1	4	2	3	

55	1	3	4	5	4	3	4	5	3	4	3	4	3	5	3	4	5	2	3	4	1	3	4	5	4	3	4	5	3	4	3	4	3	5	3	4	5	2	3	4		
56	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
57	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	
58	3	3	4	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	5	3	3	4	2	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	5	
59	5	4	4	4	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	
60	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
61	3	5	2	2	2	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	5	3	5	2	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	5
62	2	3	4	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	5	2	3	4	2	2	2	2	3	3	3	3	2	1	3	3	4	3	3	5			
63	2	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	
64	4	5	5	4	5	3	3	4	3	3	5	3	3	4	4	4	2	4	5	3	4	5	5	4	5	3	3	4	3	3	5	3	3	4	4	4	4	2	4	5	3	
65	3	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	2	3	3	3	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	2	2	3	3
66	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	5	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	5	
67	5	5	4	4	4	2	2	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	4	4	4	2	2	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4
68	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	5	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	5	
69	4	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	4	2	3	3	3	2	3	3	4	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	4	2	3	3	3	3	2	3	3	
70	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	5
71	3	3	4	2	3	2	4	3	4	4	4	5	2	3	3	4	3	3	3	5	3	3	4	2	3	2	4	3	4	4	4	5	2	3	3	4	3	3	3	5		
72	3	3	3	2	3	3	1	2	5	5	5	3	4	3	2	3	3	3	3	5	3	3	3	2	3	3	1	2	5	5	5	3	4	3	2	3	3	3	3	5		
73	2	3	3	2	3	1	1	2	2	4	4	3	2	1	2	3	3	3	2	5	2	3	3	2	3	1	1	2	2	4	4	3	2	1	2	3	3	3	2	5		

112	2	3	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	5	2	3	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	5
113	3	3	2	2	3	3	2	2	2	4	4	3	2	2	3	3	2	2	3	5	3	3	2	2	3	3	2	2	2	4	4	3	2	2	3	3	2	2	3	5
114	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5
115	3	4	4	4	3	4	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4	3	4	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	5
116	4	3	4	3	4	3	4	5	5	4	4	4	4	3	2	2	1	4	2	3	4	3	4	3	4	3	4	5	5	4	4	4	4	3	2	2	1	4	2	3
117	1	3	4	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	5	3	3	1	3	1	5	1	3	4	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	5	3	3	1	3	1	5
118	4	4	4	3	4	3	4	3	5	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	5	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3
119	5	5	4	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5
120	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	5	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	5	

Apéndice 5: Autorización de la institución



El que suscribe. Director de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación.

Escuela Profesional de Ciencias Contables y Financieras.

HACE CONSTAR:

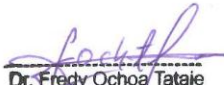
Que, la Sra. Jessica Margareth Tamariz Cano, identificada con DNI N° 09898549 ha ejecutado su Tesis Titulada. "Competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017" realizada en la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación. Escuela Profesional de Ciencias Contables y Financieras.

Quien contó con una amplia aceptación en nuestra casa de estudios, cumpliendo con lo establecido en su trabajo de investigación.

Por lo cual se expide la presente a solicitud de la interesada para los fines que estime por conveniente

Jesús María, 12 de Mayo del 2017.

Att.


Dr. Fredy Ochoa Tataje
DOCTOR EN EDUCACION
FIRMA Y SELLO DEL EXPERTO

Firma y sello del Director de la EAP
Ciencias Contables y Financieras

CRBM

Apéndice 6: Artículo científico



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Competencias de los docentes y motivación de estudiantes
en una universidad privada, Lima, 2017.

AUTORA:

Br. Jessica Margareth Tamariz Cano

1. RESÚMEN

El presente trabajo de investigación fue realizado con la finalidad de determinar la relación entre competencias de los docentes y motivación de estudiantes en una universidad privada, Lima, 2017.

La investigación se desarrolló bajo una metodología de tipo básica sustantiva, con nivel de investigación correlacional, con diseño no experimental, de corte transversal y el enfoque cuantitativo donde se obtuvieron resultados que se muestran en las tablas y figura. La muestra fue de tipo censal compuesta por 120 estudiantes universitarios de Lima, 2017, para la recopilación de datos se utilizó la técnica de las encuestas y como instrumento dos cuestionarios.

La presente investigación concluye que existe relación significativa entre competencia de los docentes y la motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,684 y una significancia estadística de $p = 0.000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada. Se comprobó con evidencias estadísticas la hipótesis de estudio.

2. PALABRAS CLAVES: Competencias, competencia genérica, competencia específica, motivación, motivación intrínseca y motivación extrínseca.

3. ABSTRAC

This research was carried out with the purpose of determining the relationship between teachers' competences and student motivation in a private university, Lima, 2017.

The research was developed under a methodology of substantive basic type, with a level of correlational research, with non-experimental design, cross-section and the quantitative approach where results were obtained that are shown in the tables and figure. The sample was of census type composed by 120 university students of Lima, 2017, for the data collection was used the technique of the surveys and how instrument two questionnaires.

The present research concludes that there is a significant relationship between

teacher competence and student motivation in a private university, Lima, 2017, with a Spearman rho correlation of 0.684 and a statistical significance of $p = 0.000$. This degree of correlation indicates that the relationship between the variables is positive and has a moderate level of correlation. The study hypothesis was checked with statistical evidence.

4. KEYWORDS: Competences, generic competence, specific competence, motivation, intrinsic motivation and extrinsic motivation.

5. INTRODUCCIÓN

En éste documento se presenta aspectos fundamentales de las competencias que deben tener en cuenta las universidades en la formación de los estudiantes. Con el fin de mejorar la calidad de la educación, las competencias deben ser entendidas dentro de procesos que contribuyan a su desarrollo y utilizar dichas competencias con la finalidad de motivar a sus estudiantes y de esta manera mejorar perfil del estudiante egresado.

Para la presente investigación se revisó los siguientes antecedentes: El investigador Camposeco en el año 2012 en su tesis de doctorado: La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio étnico. Esta investigación es de tipo empírico descriptivo, cuya muestra estuvo conformada por 1552 estudiantes y tuvo como objetivo evaluar el modelo teórico que describe las cualidades personales como la autoeficacia y la orientación motivacional, con sus respectivas variables. Llegó a las siguientes conclusiones: a) La motivación y la autoeficacia de los estudiantes cumple un rol importante en el logro de las matemáticas. b) A través de lo étnico la orientación motivacional y la autoeficacia inciden en el desarrollo de las matemáticas, así mismo la presente investigación proporciona información relevante. Del mismo modo la tesis de Labajos en el año 2014 en su trabajo: *Competencias de los docentes de Enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes 2013*, cuya población fue de 268 estudiantes, cuya muestra estuvo conformada por 173 estudiantes. La presente investigación es de tipo aplicada, de enfoque. Como técnica usaron la encuesta y como instrumento cuantitativo graduado en escala de Likert y tuvo como objetivo determinar el desarrollo de

competencias de los docentes basado en la percepción de los alumnos. La investigadora llegó a la siguiente conclusión: La mayor parte de los alumnos distinguen que los formadores de enfermería observan en proceso de desarrollo las competencias genéricas como específicas, no obstante la minoría de alumnos observan que los educadores muestran bajo desarrollo de las competencias. Se considera para este trabajo de investigación los siguientes aportes teóricos:

La educación del siglo XXI y las competencias

Desarrollar un currículo en base a competencias, es una inclinación que se implanta en la actualidad, de acuerdo a las exigencias laborales. Estas presiones deben ser atendidas por las entidades de educación superior, gestionando técnicas de cambio sobre las tareas de las instituciones de educación superior, maneras de formar profesionistas para la humanidad. Las universidades están encaminadas a empezar un proceso intensivo de cambios en la currícula que las ayuden a adecuarse ante la sociedad y las obligaciones vigentes (Gonzales, 2006).

La UNESCO en el año 1999 puntualiza la competencia como “el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o tarea” (Argudin, 2007, p.12).

Tienen competencia profesional los sujetos que cuentan con saberes, capacidades y aptitudes imprescindibles para desempeñar su trabajo y a la vez resolver problemas de manera independiente y creativa dentro de su contexto laboral (Tobon, 2006).

Las competencias genéricas son aquellas destrezas, facultades, suficiencias, aptitudes usuales o comunes a diversas labores o profesiones. Por ejemplo, los profesionales como contadores, administradores y economistas intervienen en un grupo de competencias genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial. Las competencias genéricas se caracterizan por incrementar la empleabilidad,

preservar el puesto de trabajo, permiten la adaptación a distintos contextos laborales, no estando supeditados a una labor en particular, son adquiridos mediante procedimientos metódicos de enseñanza aprendizaje, su logro y ejecución se puede evaluar de forma severa (Tobón, 2006).

Las competencias específicas son aquellas facultades, habilidades, destrezas, aptitudes, suficiencias de una determinada carrera u ocupación. Tienen un alto grado de preparación, así como procedimientos formativos, específicos generalmente adquiridos mediante formaciones técnicas o educación superior. Para los docentes de educación superior hay una serie de competencias específicas típicas para la ejecución de su labor, las cuales comprenden cinco áreas en la que el formador ejercita su ocupación, tales como: tutorías, relaciones inter institucionales, institucional, personal y pedagógica (Tobón, 2006).

Teoría del constructivismo de John Dewey (2001)

El constructivismo es una de las teorías de mayor relevancia en el campo de la educación planteado por el pedagogo norteamericano John Dewey, quien menciona que el conocimiento verdadero es aquel que causa resultados eficaces en su interacción con el ambiente.

Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (2000):

Es una de las teorías que ha transformado la manera de pensar de algunos docentes en todo lo que debe ser su práctica pedagógica, esta teoría sostiene que el aprendizaje del nuevo conocimiento depende del conocimiento previo. Es decir construir conocimientos desde conocimientos que ya se tienen.

La motivación son estados deseables tanto para uno como para el resto. A pesar de que se hallan varios procedimientos motivacionales de naturaleza aversiva. La necesidad de beber, el dolor, querer alimentarse, la ansiedad y el castigo son causas poderosas y usuales de la motivación (Reeve, 2010).

La motivación intrínseca es aquella que atrae y ejecuta, activa el individuo por sí mismo cuando lo desea, para aquello que le apetece. Es por tanto, una motivación que lleva consigo, no depende del exterior y la pone en marcha cuando lo considera oportuno (Reeve, 2010, p.67).

La motivación extrínseca, por su lugar de proveniencia, externo, es aquella inducida desde afuera del sujeto, por otros individuos o por el contexto, es decir depende de lo externo, de que se efectúen una cadena de situaciones circunstanciales o exista alguno preparado y competente para crear este tipo de motivación (Reeve, 2010).

6. METODOLOGÍA

En la presente investigación se utilizó una metodología de tipo básica sustantiva, de nivel descriptivo correlacional, con diseño no experimental de corte transversal, método hipotético deductivo y de enfoque cuantitativo con la finalidad de medir el grado de relación entre las variables de estudio.

7. RESULTADOS

De los resultados conseguidos en la tabla 5 y figura 1, se pueden observar niveles y frecuencias de las competencias de los docentes desde la percepción de los estudiantes universitarios de donde se muestra que el 4,2 % de estudiantes manifiestan que las competencias de los docentes tienen un bajo desarrollo, el 70,8 % en proceso de desarrollo y el 25 % que se encuentran desarrolladas. De los resultados alcanzados en la tabla 6 y figura 2, se pueden observar niveles y frecuencias de los estudiantes según la motivación donde se muestra que el 7,5% de estudiantes demuestran que la motivación se encuentra en el nivel bajo, el 73,3 % medio y el 19,2 % alta.

8. DISCUSIÓN

Estos resultados se relacionan con la tesis de Nátali Labajos en el año 2014 en su trabajo de investigación Competencias de los docentes de Enfermería de la UNMSM según percepción de los estudiantes 2013, en la cual se obtuvo como resultado de la estadística que la mayor parte de los alumnos distinguen que los formadores de enfermería observan en proceso de desarrollo las

competencias genéricas como específicas, no obstante la minoría de alumnos observan que los educadores muestran bajo desarrollo de las competencias.

9. CONCLUSION

La presente investigación concluye que existe relación significativa entre competencia de los docentes y la motivación de estudiantes en una Universidad privada, Lima, 2017, con una correlación de rho de Spearman de 0,684 y una significancia estadística de $p = 0.000$. Este grado de correlación indica que la relación entre las variables es positiva y tiene un nivel de correlación moderada.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camposeco, F. (2012) *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Labajos, N. (2014) *Competencias de los docentes de enfermería de la UNMS según percepción de los estudiantes 2013* (Tesis magister). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado, Lima, Perú .
- Gonzales, v. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, 8,175, 187.
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw –Hill



Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Mercedes Nagamine Miyashiro, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada **COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES Y MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA, LIMA 2017** de la estudiante **JESSICA MARGARETH TAMARIZ CANO**, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 22% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 10 de junio de 2017

Mercedes Nagamine Miyashiro

DNI: 20031516