



**Autónoma**  
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**TESIS**

CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN  
ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE VILLA EL  
SALVADOR

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**AUTORA**

MARICIELO EVELING VALENZUELA ORMEÑO

**ASESORA**

MG. ELIZABETH MAYORGA FALCÓN

**LINEA DE INVESTIGACIÓN**

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD  
EDUCATIVA: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, RETARDO EN EL  
DESARROLLO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

**LIMA, PERÚ, NOVIEMBRE DE 2020**

## **DEDICATORIA**

A mis padres por el amor, el ejemplo y el apoyo que me brindan día a día.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de estos cinco años y seis meses de formación en la universidad, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarme una vida llena de experiencias y felicidad.

Agradezco especialmente a mis padres Ever y Diana, ya que con su esfuerzo y dedicación hicieron posible la culminación de este logro académico; asimismo, a mis hermanos por ser parte importante en mi vida y apoyarme en todo momento.

A mi asesora Mg. Luz Elizabeth Mayorga Falcón, por sus consejos y paciencia en el desarrollo y aplicación de este proyecto de investigación.

Finalmente, al director, docentes y estudiantes de la Institución Educativa 6068 Manuel Gonzales Prada; ya que, colaboraron en todo momento en la recolección de datos.

## ÍNDICE

|                              |      |
|------------------------------|------|
| <b>DEDICATORIA</b> .....     | ii   |
| <b>AGRADECIMIENTOS</b> ..... | iii  |
| <b>RESUMEN</b> .....         | viii |
| <b>ABSTRACT</b> .....        | ix   |
| <b>RESUMO</b> .....          | x    |
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....    | xi   |

### **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

|  |    |
|--|----|
| 1.1. Realidad problemática .....             | 15 |
| 1.2. Justificación de la investigación ..... | 17 |
| 1.3. Objetivos de la investigación.....      | 17 |
| 1.3.1. Objetivo general.....                 | 18 |
| 1.3.2. Objetivos específicos .....           | 18 |
| 1.4. Limitaciones de la investigación.....   | 18 |

### **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

|   |    |
|---|----|
| 2.1. Antecedentes de estudios .....               | 20 |
| 2.1.1. Antecedentes internacionales.....          | 20 |
| 2.1.2. Antecedentes nacionales.....               | 22 |
| 2.2. Bases teóricas y científicas.....            | 24 |
| 2.2.1. Clima social escolar .....                 | 24 |
| 2.2.2. Motivación académica .....                 | 42 |
| 2.3. Definición de la terminología empleada ..... | 61 |

### **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

|   |    |
|---|----|
| 3.1. Tipo y diseño de investigación ..... | 63 |
| 3.1.1. Tipo de investigación .....        | 63 |
| 3.1.2. Diseño de investigación .....      | 63 |

|   |    |
|---|----|
| 3.2. Población y muestra.....                           | 63 |
| 3.3. Hipótesis de la investigación.....                 | 64 |
| 3.3.1. Hipótesis general .....                          | 64 |
| 3.3.2. Hipótesis específicas .....                      | 64 |
| 3.4. Variables – Operacionalización.....                | 65 |
| 3.5. Métodos y técnicas de investigación.....           | 65 |
| 3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos..... | 75 |

#### **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

|   |    |
|---|----|
| 4.1. Resultados descriptivos e inferenciales .....        | 78 |
| 4.1.1. Análisis descriptivo del clima social escolar..... | 78 |
| 4.1.2. Análisis de la motivación académica .....          | 82 |
| 4.2. Contrastación de hipótesis .....                     | 87 |

#### **CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

|                            |    |
|----------------------------|----|
| 5.1. Discusiones.....      | 91 |
| 5.2. Conclusiones .....    | 94 |
| 5.3. Recomendaciones ..... | 96 |

#### **REFERENCIAS**

#### **ANEXOS**

## LISTA DE TABLAS

|          |  |    |
|----------|--|----|
| Tabla 1  | Frecuencias y porcentajes en función a las características sociodemográficas .....   | 64 |
| Tabla 2  | Operacionalización de las variables de estudio.....                                  | 66 |
| Tabla 3  | Validez de contenido del Cuestionario de Clima Social Escolar.....                   | 68 |
| Tabla 4  | Confiabilidad por consistencia interna del clima social escolar .....                | 68 |
| Tabla 5  | Análisis de ítems de la dimensión aspectos relativos al centro escolar .....         | 69 |
| Tabla 6  | Análisis de ítems de la dimensión aspectos relativos a los profesores .....          | 69 |
| Tabla 7  | Análisis de ítems del clima social escolar .....                                     | 70 |
| Tabla 8  | Validez de contenido de la Escala de Motivación Académica.....                       | 72 |
| Tabla 9  | Confiabilidad por consistencia interna de la motivación académica.....               | 73 |
| Tabla 10 | Análisis de ítems de la dimensión atribuciones al logro .....                        | 73 |
| Tabla 11 | Análisis de ítems de la dimensión autoeficacia académica .....                       | 74 |
| Tabla 12 | Análisis de ítems de la dimensión acciones orientadas al logro.....                  | 74 |
| Tabla 13 | Análisis de ítems de la motivación académica .....                                   | 75 |
| Tabla 14 | Estadísticos descriptivos del clima social escolar y sus dimensiones .....           | 78 |
| Tabla 15 | Frecuencias y porcentajes de la dimensión aspectos relativos al centro escolar ..... | 78 |
| Tabla 16 | Frecuencias y porcentajes de la dimensión aspectos relativos a los profesores.....   | 79 |
| Tabla 17 | Frecuencias y porcentajes del clima social escolar (general).....                    | 79 |
| Tabla 18 | Análisis de bondad de ajuste del clima social escolar y sus dimensiones .....        | 80 |
| Tabla 19 | Comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función del sexo .....     | 80 |
| Tabla 20 | Comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función de la edad .....   | 81 |
| Tabla 21 | Comparación del clima social escolar y sus dimensiones en                            |    |

|  |    |
|--|----|
| función del año de estudio .....   | 81 |
| Tabla 22 Estadísticos descriptivos de la motivación académica .....  | 82 |
| Tabla 23 Frecuencias y porcentajes de la dimensión atribuciones<br>internas al logro.....                              | 83 |
| Tabla 24 Frecuencias y porcentajes de la dimensión autoeficacia<br>académica.....                                      | 83 |
| Tabla 25 Frecuencias y porcentajes de la dimensión acciones<br>orientadas al logro.....                                | 84 |
| Tabla 26 Frecuencias y porcentajes de la motivación académica .....  | 84 |
| Tabla 27 Análisis de bondad de ajuste de la motivación académica<br>y sus dimensiones.....                             | 85 |
| Tabla 28 Comparación de la motivación académica y sus dimensiones<br>en función del sexo .....                         | 85 |
| Tabla 29 Comparación de la motivación académica y sus dimensiones<br>en función de la edad .....                       | 86 |
| Tabla 30 Comparación de la motivación académica y sus dimensiones<br>en función al año de estudio.....                 | 87 |
| Tabla 31 Relación entre el clima social escolar y la motivación académica.....   | 88 |
| Tabla 32 Relación entre las dimensiones del clima social escolar y las<br>dimensiones de la motivación académica ..... | 88 |

# CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE VILLA EL SALVADOR

MARICIELO EVELING VALENZUELA ORMEÑO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

## RESUMEN

Se desarrolló una investigación para establecer la relación entre el clima social escolar y la motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador, empleándose una metodología de tipo correlacional con un diseño no experimental. La muestra fue conformada por 440 adolescentes de la institución educativa 6068 Manuel Gonzales Prada, teniendo edades entre 12 a 17 años. Se aplicó el Cuestionario de clima social escolar y la Escala de motivación académica. Los resultados indican que para el clima social escolar el 20.7% estuvo en tendencia alto; mientras que el 11.8% fue alto, no encontrando diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y año de estudio. Para la motivación académica el 20.0% estaría en tendencia alto y solo el 13.6% en alto, identificando que no había diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y año de estudio. Finalmente, se encontró una relación estadísticamente significativa y directa entre el clima social escolar y la motivación académica.

**Palabras clave:** clima social escolar, motivación académica, adolescentes.



# SCHOOL SOCIAL CLIMATE AND ACADEMIC MOTIVATION IN ADOLESCENTS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF VILLA EL SALVADOR

MARICIELO EVELING VALENZUELA ORMEÑO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

## ABSTRACT

An investigation was developed to establish the relationship between school social climate and academic motivation in adolescents of an educational institution in Villa El Salvador, using a correlational methodology with a non-experimental design. The sample was made up of 440 adolescents from an educational institution 6068 Manuel Gonzales Prada, having ages between 12 to 17 years. To whom the School Social Climate Questionnaire and the Academic Motivation Scale were applied. Their results would indicate that for the school social climate 20.7% were in a high trend; while 11.8% were high, finding no statistically significant differences according to sex, age and year of study. For academic motivation 20.0% would be in a high trend and only 13.6% high, identifying that there were no statistically significant differences according to sex, age and year of study. Finally, a statistically significant and direct relationship was found between the school social climate and academic motivation.

**Keywords:** school social climate, academic motivation, adolescents.

# CLIMA SOCIAL ESCOLAR E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA EM ADOLESCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL DE VILLA EL SALVADOR

MARICIELO EVELING VALENZUELA ORMEÑO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

## RESUMO

Uma investigação foi desenvolvida para estabelecer a relação entre o clima social escolar e a motivação acadêmica em adolescentes de uma instituição de ensino em Villa El Salvador, utilizando uma metodologia correlacional com um desenho não experimental. A amostra foi composta por 440 adolescentes de uma instituição de ensino 6068 Manuel Gonzales Prada, com idades entre 12 e 17 anos. A quem foram aplicados o Questionário de Clima Social da Escola e a Escala de Motivação Acadêmica. Seus resultados indicariam que, para o clima social escolar, 20,7% estavam em alta tendência; enquanto 11,8% foram altos, não encontrando diferenças estatisticamente significativas de acordo com sexo, idade e ano de estudo. Para motivação acadêmica, 20,0% estariam em alta tendência e apenas 13,6% alta, identificando que não houve diferenças estatisticamente significativas de acordo com sexo, idade e ano de estudo. Finalmente, foi encontrada uma relação estatisticamente significativa e direta entre o clima social da escola e a motivação acadêmica.

**Palavras-chave:** clima social escolar, motivação acadêmica, adolescentes.

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día se ha observado que diversos temas se encuentran vinculados a un gran conjunto de elementos involucrados dentro del ámbito escolar, el cual no solo está influyendo sobre el desarrollo de las materias impartidas; sino que también se estaría fortaleciendo la presencia de situaciones en torno a la forma en como los adolescentes van a tener su experiencia emocional en torno al centro escolar, a partir de ello llamó la atención la presencia de un clima fuertemente apropiado. El clima es concerniente a todo el conjunto de procesos que se realizan dentro de la propia institución y es así como terminan conduciendo a los escolares a tener una experiencia mucho más positiva y enriquecedora, pues los lleva a creer que dentro de dicho recinto pueden encontrarse con un conjunto de nuevas situaciones, las cuales les permitirían ver la asistencia del centro como algo recreativo, sin perder el objetivo principal el cual está centrado en el aprendizaje de las materias aprendidas. El desarrollo del aprendizaje por parte de los adolescentes se estaría realizando dentro de este tipo de situaciones como eventos que estarían marcando la presencia de sus futuros recuerdos de una etapa agradable. En su etapa escolar se podría evidenciar una oportunidad para aproximar a los escolares a amistarse con el sistema de manejo de reglas y normas de convivencia dentro de un contexto, el cual al ser social estaría facilitando en los adolescentes una mayor presencia de situaciones en torno a la forma de seguir reglas y entregar con responsabilidad sus tareas o por lo menos a ello se aspira.

La institución educativa como tal representa un centro que acogerá a los escolares durante una cantidad determinada de tiempo, siendo inclusive considerada como su segundo hogar en algunas situaciones, y serviría como una oportunidad para instruir y fortalecer acciones positivas realizadas por los escolares, las cuales no deben de cerrarse solamente en la adquisición de nueva información, sin que estos deberían mostrarse en la forma como ellos estarían viendo el manejo de la relación con los demás, por ello que en el ámbito escolar los adolescentes interactúan tanto con sus compañeros y las autoridades del mismo, debiendo de mostrar respeto y flexibilidad en algunos casos, siendo ello lo que terminaría generalizándose para conseguir un desempeño mucho más competente en la sociedad. Es el clima social escolar el que en múltiples ocasiones puede ayudar a los propios adolescentes a ver

la escuela como algo agradable y moverse positivamente en torno de este; sin embargo, la presencia de situaciones desafortunadas los estaría conduciendo a una serie de experiencias negativas a partir de una organización inapropiada, que finaliza en experiencias negativas en torno a los docentes como del propio centro educativo.

La presencia de estas experiencias negativas podría estar afectando la motivación que los adolescentes presenten dentro de sus actividades académicas, aunque lamentablemente no hay una mayor presencia de este tipo de reportes dentro de la literatura científica, siendo ello un área con mucha deficiencia en sus datos empíricos. El informe planteado a continuación buscó identificar justamente evidencias para comprender en qué medida el clima social escolar se relacionaría con la motivación escolar, partiendo del hecho que la motivación escolar es una piedra angular en el incremento del rendimiento académico, además que, quita la idea de obligación por el estudio y lleva los propios escolares a buscar de forma voluntaria sus propios recursos personales para obtener mayores estrategias en la adquisición de conocimientos. La motivación académica como tal aparecería en la medida en que los propios estudiantes atribuyen los éxitos conseguidos a su propio esfuerzo, con lo cual llegarían a verse con mayor eficacia; es decir, creer que son lo suficientemente competentes como para conseguir alcanzar las metas que se proponen, es en este sentido como ellos se verían dentro de las actividades académicas con mayor fortaleza emocional, sintiéndose más atraídos hacia la manera de resolver sus propias experiencias personales tomando lo académico como un complemento a su diversión y sensación de realización académica (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007).

El informe presentado buscó establecer la relación entre las variables mencionadas previamente, pues se estaría percibiendo que dichos resultados contribuyan al conocimiento público con esta investigación, es por eso que se trabajó con estas dos variables, clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador, el cual ha sido desarrollado en una estructura de cinco capítulos, cada uno con una parte importante en la comprensión del impacto de los resultados encontrados.

En el capítulo I, se presenta el problema de investigación, en el cual se encontraría la descripción de la realidad problemática con los datos más relevantes

en cuanto a las variables, cerrando con la pregunta de investigación la cual fue el resultado en la elaboración del informe. Siguiendo los objetivos (general y específicos); así como la justificación y limitaciones presentadas en el desarrollo de la investigación.

En el capítulo II, se presenta el marco teórico, donde resalta la presencia de los antecedentes, tanto a nivel internacional como nacional, donde se estaría teniendo la presencia de los estudios más próximos en el planteado informe; además, se prosiguió con las bases teóricas y científicas, donde se recolectó la información teórica más resaltante con respecto al desarrollo de los datos en la investigación. Finalmente, se identificaron la definición básica de la terminología empleada en el estudio.

En el capítulo III, se presenta el marco metodológico, donde se establece el tipo y diseño del estudio, segundo por la delimitación de la población y muestra empleada para la recolección de los datos en torno al clima social escolar y la motivación académica. Se prosigue con las hipótesis (general y específicas); así como la definición de las variables operacionalmente. A continuación, se realiza el recuento de las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación para finalizar con los procedimientos en la recolección y análisis de los datos planteados.

En el capítulo IV, se presenta el análisis e interpretación de los resultados, donde se hace énfasis en la descripción de las variables en función a las variables sociodemográficas, para realizar su descripción en función a las frecuencias y porcentajes; así como, en su comparación en función al sexo, edad y año de estudio, revisando los resultados del análisis de correlación del clima social escolar y la motivación escolar.

Finalmente, en el capítulo V, se presenta la discusión de la investigación a partir de los datos encontrados y su análisis con los antecedentes señalados en el estudio, para continuar con las principales conclusiones del estudio y las recomendaciones de la investigación.

**CAPÍTULO I**  
**PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## 1.1. Realidad problemática

La problemática del clima social escolar estaría centrada justamente en la baja presencia de esta dentro de los centros educativos, donde los esfuerzos de las autoridades por garantizar un clima adecuado y propicio para que se desarrollen interacciones sociales apropiadas para los niños y adolescentes que allí asisten no han mostrado ser las indicadas (Rodríguez, 2018), por ello se cae en una relación deteriorada con los docentes, donde los malos tratos, la restricción injustificada y los castigos severos son frecuentes, llevando a los propios escolares a sentirse frustrados, incómodos y angustiados en dicho centro el cual por el contrario debería de garantizar todas las condiciones apropiadas para que ellos tengan la libertad y tranquilidad para volverse más competente en todo lo relacionado a lo académico. Como lo menciona Herrera y Rico (2014) la presencia de un bajo clima social escolar llevaría a los sujetos que allí asisten a disminuir su motivación hacia dirigirse nuevamente a dicho contexto, pues se habría convertido en un ambiente principalmente hostil del cual no se cuente con las garantías apropiadas, problema que fue señalado por Pachas (2018) como la consecución de una serie de malas decisiones tomadas por los altos cargos, las cuales olvidan que el objetivo principal de dichos centros es proporcionar un ambiente agradable para los asistentes, quienes deben de relacionar el estudio con emociones positivas, encontrando que el 11.8% de los adolescentes en Lima norte tenían un deficiente clima escolar; así mismo, Luque (2018) los adolescentes varones (60.3%) tenían peor clima social escolar que las mujeres (47.7%).

La adolescencia es una etapa en la que los sujetos se encuentran en mayor vulnerabilidad pues tienen inseguridad en su propia imagen corporal y ello los lleva a probar distintos roles hasta sentirse aceptados por un grupo de referencia (Eugenia, 2018) lo que sería señalado por Crespo (2019) como algo negativo en caso de tener un clima social bajo pues la presencia de grupos disfuncionales en Villa El Salvador, al igual en que en resto del Perú está presente y estos adolescentes pueden terminar siendo influenciados y adoptar comportamientos que vayan en contra de las normas sociales, cayendo inclusive en el delito; además Carrasco (2018) señaló que la baja presencia de clima social escolar facilitaría en los escolares experimentar un estado emocional negativo, incomodidad y en general dejar de confiar en las autoridades y

reglas que en dicho lugar son instruidas, por ello es que al continuar existiendo centros con bajo clima social escolar continuaría abriendo un problema inminente en torno al riesgo que involucra. Por su parte, Ojeda (2018) mencionó que los escolares que no cuentan con un buen clima social en la escuela terminan volviéndose más hostiles y dejan de observar el aprendizaje como algo en prioridad, pues deben de enfocarse por protegerse de la hostilidad y tratos la situación que tiene con las autoridades de dicho centro, dejando en parte todo lo referente a lo académico como algo secundario.

Dentro del ámbito académico se pueden presentar problemas desde la presencia del acoso escolar (Hernández, 2019), la insatisfacción (Novoa, 2019), la conducta emocional inadaptada (Chirio, 2017), las conductas antisociales (Crespo 2019), el consumo de alcohol (Marca, 2019) entre otros comportamientos problemáticos, los cuales estarían apareciendo principalmente cuando la estructura y organización no logran hacer frente ante estas circunstancias tan desfavorecedoras, la presencia de agresividad (Limaco, 2019) es una muestra de que el clima social escolar no es el más favorable, pues como lo mencionó Gamarra (2017) la carencia de este clima indicaría que dentro de la institución no hay cordialidad, respeto o comunicación apropiada con los docentes, teniéndose una percepción negativa del centro escolar en general. Lo llamativo es que este clima inapropiado podría verse vinculado a la menor presencia de motivación, siendo relacionada a todo lo referente con lo académico el motivo de interés en el estudio, pues como lo mencionaría Tito (2019) sin motivación académica los escolares no se esfuerzan por alcanzar mejores hábitos de estudio, pues estos sienten una carga u obligación desagradable.

Tito (2019) encontraría que en Villa El Salvador, el 33.3% de los escolares presentan muy mala motivación académica, siendo solo el 14.4% quienes prefieren mejorar en sus actividades académicas; además, estos sujetos se mostrarían mucho menos interesados en mejorar en su desempeño académico, habiendo visto las responsabilidades en el ámbito escolar como algo agobiante (De la Cruz 2015). Es a partir de ello que llama la atención comprender en qué medida el clima social escolar puede relacionarse con la motivación académica, sin embargo, la presencia de dichos reportes aún sigue siendo insuficiente, sobre todo donde se plantee la relación entre las dos variables mencionadas, más aún en Villa El Salvador donde no se han encontrado estudios con dicha problemática. Con ello, la limitación que se genera es



la de no contar con datos pertinentes para el desarrollo de estrategias psicológicas que incrementen dicha motivación, pues su uso queda no justificado si no hay una base sobre la cual asentarlas, y ello lleva a la toma de decisiones inapropiadas, como puede ser priorizar otro tipo de eventos y con eso dejando de lado la motivación académica en los escolares que asisten a estos centros educativos. Es en base a todo lo mencionado previamente que la investigación partió de la siguiente formulación del problema: ¿Cuál es la relación entre clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador?

## **1.2. Justificación e importancia de la investigación**

La investigación contó con pertinencia en cuanto a su valor teórico, pues con la recolección y posterior análisis del clima social escolar y la motivación académica se estaría generando evidencia sobre el grado de relación entre ambas variables; así como, la frecuencia y porcentaje que tendría en los adolescentes de la institución educativa analizada, comprendiendo que los estudios que buscan medir el clima social escolar en Villa El Salvador aún son insuficientes para comprender el impacto que puede tener dicho elemento en ellos.

La investigación contó con pertinencia en cuanto al valor metodológico, pues se revisó las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, siendo en primer lugar la validez de contenido a través de diez jueces expertos; así mismo, se revisó la confiabilidad por consistencia interna tanto en la Escala de clima social escolar como en la Escala de motivación académica.

Finalmente, la investigación contó con pertinencia en cuanto al valor práctico del estudio, pues a partir de los datos obtenidos en la investigación, estos pueden ser utilizados para concientizar a las autoridades correspondientes de la institución educativa analizada, con lo cual se podría desarrollar y ejecutar estrategias psicológicas como un programa para mejorar el bienestar general de los estudiantes incrementando su motivación; así como, el clima social escolar.

## **1.3. Objetivos de la investigación**

### **1.3.1. Objetivos generales**

Establecer la relación entre clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Identificar los niveles del clima social escolar y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador.
- Identificar los niveles de la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador.
- Comparar el clima social escolar y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en función del sexo, edad y año de estudio.
- Comparar la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en función del sexo, edad y año de estudio.
- Analizar la relación entre las dimensiones del clima social escolar con las dimensiones de la motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador.

### **1.4. Limitaciones de la investigación**

La investigación contó con limitaciones en cuanto a la generalización de los resultados, pues se considera que la evidencia empírica encontrada en la investigación debe ser utilizada como una fuente preliminar que sienta el camino para futuros estudios en el análisis del clima social escolar y las variables que podrían relacionarse con esta.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1. Antecedentes de estudios**

### **2.1.1. Antecedentes internacionales**

Fernández (2017) estudió la relación y grado de predicción entre la satisfacción académica, motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de centros de estudio en Granada (España). Su método fue cuantitativo descriptivo y multivariante. Empleó una escala diseñada por el investigador cuyas sub escalas median rendimiento académico, satisfacción con la vida satisfacción con la escuela, motivación académica, percepción del docente. Halló que las variables satisfacción con la vida, satisfacción con la escuela, motivación académica y percepción del docente son variables predictoras del alto rendimiento académico en los estudiantes de centros de estudio en Granada (España).

Bernal, Flórez y Salazar (2017) analizaron la relación entre motivación académica, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa en el Departamento de Caldas (Colombia). Su método fue no experimental de alcance descriptivo correlacional y diseño transversal. Su muestra estuvo conformada por 30 adolescentes cuyas edades esta entre el rango de 12 a 17 años de edad, siendo 13 del sexo masculino y 17 femenino. Aplicaron el Cuestionario MAPE de motivación de Tapia y Ferrer (1992) y el registro de notas de los estudiantes. Halló que en cuanto a la motivación en los estudiantes el 13.0% alto, el 67.0% es medio y el 20.0% es bajo, en la dimensión auto concepto trabajador el 20.0% es alto, el 37.0% es medio y el 43.0% es bajo, en la dimensión evitación y juicios negativos el 3.0% es alto, el 50.0% es medio y el 47.0% es bajo; en la dimensión ansiedad facilitadora el 21.0% es alto, el 66.0% es medio y el 14.0% es bajo. Concluyeron que no hubo una relación entre el nivel de motivación académica y rendimiento académico, por lo que serían las estrategias de autorregulación para el aprendizaje las más vinculadas al rendimiento académico en los estudiantes. Recomendaron continuar empleando estudios con otros instrumentos que midan la motivación academia de forma más específica, para así fundamentar la existencia de componentes psicológicos orientados a fortalecerla en los programas.

Regalado (2015) analizó el grado de asociación estadística entre la motivación y el rendimiento académico en alumnos de una institución educativa en Guatemala. Su método fue no experimental transversal cuantitativo y descriptivo. Su muestra estuvo conformada por 40 adolescentes en donde 20 fueron varones y 20 mujeres, cuyas edades oscilaron entre los 11 a 16 años de edad. Aplicó la escala de motivación al logro ML – 1 creada por Morales (2013) y una ficha sociodemográfica en donde se incluyó el rendimiento académico. Halló que en cuanto a la motivación los estudiantes obtuvieron el 32.98% bastante; así mismo las mujeres obtuvieron el 33.01% bastante y los varones 32.95% bastante, no existiendo diferencias significativas en función al sexo; así mismo en cuanto al promedio de notas el 84.16% fue muy satisfactorio, en el sexo femenino el 86.66% muy satisfactorio y en el masculino el 81.66% muy satisfactorio. Halló que no existe relación estadísticamente significativa entre la motivación de los estudiantes y el rendimiento académico.

Rivera (2014) realizó un estudio en donde evaluó la relación que existía entre la motivación académica y el rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa en México. Su método fue de enfoque cuantitativo con un nivel descriptivo correlacional transversal. La muestra estuvo formada por 107 estudiantes de cuyas edades oscilaron entre los 15 a 30 años de edad. Aplicó la Escala Atribucional de Motivación de logro Modificada creada por Manassero y Vázquez (1998) la Escala de Motivación académica de Hayamizu y Weiner (1991) y una ficha sociodemográfica en donde se coloca las notas ponderadas para estimar el rendimiento académico. Halló que en cuanto a la motivación extrínseca el 58.9% reporta mucha importancia de las actividades académicas, el 15.0% bastante importancia, el 9.3% media importancia, el 6.5% poca importancia, el 5.6% muy poca importancia y el 4.7% ninguna importancia; en cuanto a los niveles de motivación intrínseca encontró que un 80.4% tiene excelente, el 7.5% muy buena, el 3.7% buena, el 0.9% regular, el 2.8% insuficiente, el 0.9% deficiente, el 0.9% muy deficiente y el 2.8% nula. Además, halló una motivación académica en donde el 5.6% es bueno, el 18.7% es muy buena y el 75.7% es excelente; existe una relación estadísticamente significativa y directa ( $r = .367$ ;  $p < 0.001$ ) entre motivación académica y rendimiento académico. Concluyó que a mayor motivación académica tengan los estudiantes mayores será su nivel de rendimiento académico.

### 2.1.2. Antecedentes nacionales

Tito (2019) desarrolló una investigación en la cual buscó establecer las diferencias en los hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de Lima Sur con alta y baja motivación académica, siendo de metodología comparativa y de diseño no experimental. La muestra fue de 402 estudiantes de nivel secundaria de tres instituciones educativas de los cuales el 49.5% eran de sexo femenino y el 50.5% masculino, con edades entre 15 a 18 años, siendo el 48.5% de cuarto año y el 51.5% de quinto. Como resultados para los hábitos de estudio, encontró que el 26.9% era muy negativo y el 13.7% muy positivo, habiendo diferencias estadísticamente significativas en la dimensión preparación de exámenes en función del sexo. Para la variable motivación académica, el 33.3% fue muy bajo y el 14.4% muy alto, existiendo diferencias estadísticamente significativas en la dimensión acciones orientadas al logro en función de la edad. Finalmente, encontró diferencias estadísticamente significativas al compararla en grupos con alta y baja motivación académica, donde en el primer grupo estaban los estudiantes con mayor puntaje ( $p < .001$ ). concluyó que en el grupo con alta motivación académica se encontraban los estudiantes con hábitos de estudios muy positivos.

Yris (2018) realizó una investigación donde buscó establecer la relación entre el clima social escolar y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa, empleando una metodología de tipo correlacional con un diseño no experimental y de corte transversal. La muestra fue de 140 estudiantes de primer año de secundaria, con edades entre los 11 a 13 años. Aplicó el Cuestionario de evaluación del clima escolar para alumnos y la ficha de notas de los estudiantes. Como resultados para la variable clima social escolar obtuvo que el 16.7% era alto y el 11.8% bajo; así mismo en torno a la variable rendimiento académico el 12.7% era alto y el 17.6% bajo. Finalmente, encontró relación estadísticamente significativa ( $r_s = .442$ ;  $p < .001$ ) entre el clima social escolar y el rendimiento académico. Concluyó que, a mayor presencia de clima social escolar, los estudiantes mostraron mayor rendimiento académico.

Díaz (2017) realizó un estudio para analizar el grado de asociación estadística entre los hábitos de estudio y el clima social escolar en estudiantes de género

femenino de nivel secundaria en una institución educativa en Chiclayo (Perú). Su método fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental transversal. Su muestra estuvo compuesta por 261 alumnas de la Institución Educativa San Magdalena Sofía en Chiclayo. Aplicó el Inventario de Hábitos de Estudio CASM – 85 de Vicuña y la Escala de Clima Social Escolar CES de Moss y Trickett. Halló evidencias de una relación estadísticamente significativa y negativa ( $p < .001$ ;  $\rho = -.234$ ) entre los hábitos de estudio y el clima social escolar, además halló relación estadísticamente significativa y negativa entre las dimensiones de los hábitos de estudio y las dimensiones del clima social escolar. Concluyó que, a mayor nivel de hábitos de estudio, los adolescentes tendrán un menor nivel de clima social escolar.

De la Cruz (2015) analizó la relación entre los hábitos de estudio y la motivación académica en alumnos de segundo año de secundaria de una institución educativa en el Cercado de Lima (Perú). Empleó un método de enfoque cuantitativo, tipo básico y nivel descriptivo no experimental correlacional y de corte transversal. Empleó una muestra de 162 adolescentes que cursan estudios en la institución educativa emblemática Hipólito Unanue cuyas edades oscilan entre los 12 a 14 años de edad. Aplicó en el Inventario de Hábitos de estudio y el Cuestionario de motivación académica. Halló que existe una relación estadísticamente significativa entre los hábitos de estudio y la motivación académica. Concluyó que, a mayor nivel de hábitos de estudio, mayor será el nivel de motivación académica que presenten los adolescentes del segundo año de secundaria de la institución educativa emblemática Hipólito Unanue.

Blondet (2014) analizó si existe relación entre el clima de aula y la motivación académica en estudiantes de cuatro instituciones educativas de Huacho. Su método fue de tipo descriptivo - correlacional con un diseño no experimental transaccional. Su muestra estuvo compuesta por 313 estudiantes de quinto año de secundaria pertenecientes a cuatro instituciones educativas cuyas edades oscilaron entre los 15 a 18 años de edad. Aplicó el Cuestionario de Clima de Aula y el Cuestionario de Motivación académica creados para el estudio. Halló que en cuanto al clima de aula el 2% tuvo un nivel malo; el 78.0%, un nivel regular y el 20.0%, un nivel bueno; en cuanto a la motivación académica, el 73.0% fue aceptable y el 27.0% fue adecuado;

así mismo, halló que hubo una relación estadísticamente significativa ( $p .000$ ;  $r=.449$ ) entre el clima de aula y la motivación académica. Concluyó que a mayor nivel de clima de aula habrá un mayor nivel de motivación académica.

## **2.2. Bases teóricas y científicas**

### **2.2.1. Clima social escolar**

El clima social es un concepto manejado para dar a entender el clima emocional o de experiencia que se tienen a partir de la suma de una gran cantidad de elementos dentro de un contexto en específico, es por ello que el clima social familiar, escolar o laboral son la percepción que un individuo en particular tiene sobre dicha estructura y como ello al ser mucho más positivo estaría brindando una mayor salud psicológica al sujeto que la remite, además, de ello se estarían dando las condiciones apropiadas para que dicha persona pueda en su andar elaborar nuevas ideas sobre los objetivos planificados en dicho centro, los cuales estén acorde con la búsqueda de solución de problemas y el alcance de un mayor bienestar social, es por ello que mientras dentro de la estructura familiar, los menores se interesan por la forma como dicho grupo genera en ellos mayor o menor satisfacción y esto les permite experimentar mayor armonía, es un sitio idóneo para el fortalecimiento emocional que les permitirá tener un desarrollo muy estable; así como, asumir las normas sociales (Ascorra, Arias y Graff, 2003); de igual forma los entornos escolar y laboral pueden representar contextos que al proporcionar eventos favorables y una compañía indicada, facilitan que se produzca un mejor bienestar psicológico y se dé el desarrollo de competencias apropiadas (Becerra, 2006).

La presencia de clima social es definida como positiva o negativa, siendo en el primer caso cuando la experiencia afectiva que se tiene es esencialmente rodeada de alegría, tranquilidad y reciprocidad por parte de los demás, dándose interacciones agradables y de mayor provecho para los sujetos que la conforman, de igual forma que estas personas se verían interesadas en replicar este estilo de interacción, mostrándose a favor de brindar una retroalimentación positiva a los demás, la cual se verá reflejada y fortalecida; mientras que, en el caso de la negativa, los propios sujetos estarían percibiendo constante hostilidad en el lugar donde se encuentran, ya que el



patrón de comunicación utilizado por lo general contendría palabras o gestos que tornen dicho mensaje en una amenaza o advertencia, volviéndose un clima de tensión y que no brinda la oportunidad de conseguir armonía entre las personas que lo integran, siendo el clima social negativo la presencia de elementos disruptivos que proporcionan una experiencia desagradable y que orienta a sus miembros a una actitud hostil-defensiva, en lugar de centrarse en el desarrollo de sus propias potencialidades, alcanzando un mayor malestar en estos casos en comparación a otras situaciones (Chaux, 2012).

Moos y Trickett (1984) definen al clima social escolar, como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. Para estos autores el clima social escolar involucra la experiencia vinculada a los elementos psicosociales y la organización que podría encontrarse dentro de una institución educativa, la que a su vez puede potenciar o empeorar el libre desarrollo de los miembros que la componen, por ello es que las interacciones representan algo tan importante de identificar para comprender si dicho contexto en particular se encuentra potenciando las capacidades del sujeto.

El manejo del desarrollo de un contexto social escolar es definido como los intentos reiterados por parte de las autoridades para filtrar elementos que no perjudiquen la armonía conseguida por los anteriores miembros incluidos en este tipo de grupos, siendo ende esta forma como se puede mantener el clima apropiado dentro de estos recintos, lo que contribuiría a apoyar la forma como se estarían comportando tanto de manera gratificante como en su interacción con los demás, siendo ello lo que se desee de estos contextos, pues solo cuando el ambiente proporción la seguridad necesaria, los esfuerzos de los propios escolares pueden direccionarse hacia el fortalecimiento de sus competencias académicas, en lugar de buscar otras medidas de supervivencia como si se daría en situaciones de riesgo o donde predomine el acoso escolar. También se desprende del concepto del clima social escolar la estabilidad en el funcionamiento de la institución, creyéndose que dentro de estos centros se lograría tener mayor cooperación de los propios alumnos

en el alcance de sus metas de organización si son ellos quienes se ven involucrados en el proceso de organización de las actividades escolares, dándoles cargos de responsabilidad y colaboración hacia los docentes, con ello el foco de atención no solo iría en el aprendizaje de las materias instruidas, sino que se elevaría hacia el fortalecimiento del manejo de las normas de convivencia dentro de la propia institución educativa, facilitando de esa forma el desarrollo de sujetos pro sociales que contribuirán a la sociedad en un futuro (Cere, 1993).

El clima social escolar es entendido como la presencia de determinados elementos dentro del contexto social, los cuales pueden volver favorable o desfavorable el desarrollo que un adolescente tendría dentro de una escuela, consiguiendo en los casos favorables mayor oportunidad para conseguir funcionalidad individual, así como la confianza para desarrollar un aprendizaje de tipo autodidáctico,, sobrepasando los conceptos instruidos solamente dentro del aula de clase; además, la presencia de tales sujetos se encontrarían ligada a una mayor motivación por la búsqueda de intereses vocacionales, ya que no habría tanta distractibilidad como aquella que si se daría en contextos hostiles, donde predomine la supremacía del más fuerte o se incurra en el sometimiento de sus compañeros hacia él. Mantener un clima social escolar apropiado facilita que se el aprendizaje con mayor normalidad, por ello es entendido como la experiencia positiva conseguida en un contexto escolar que facilita el desarrollo de los miembros que la conforman, consiguiendo de dicha forma verse mucho más involucrados en la manera de atender a sus reacciones y dudas personales (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005).

Dicho clima social escolar es comprendido por Romero y Caballero (2008) como el resultado de los esfuerzos realizados por parte de una institución escolar para mejorar las actividades socio – comunicativas, pues se estaría deseando que la relación entre los docentes y los propios estudiantes mejore, sea la apropiada y haga de los conceptos instruidos unos mucho más amigables, al mismo tiempo que le daría la oportunidad a los alumnos de no tener miedo a consultar sobre sus dudas, pues este último caso sería de los principales responsables en que muchas de las dudas que ocurren dentro de dicho centro sean guardadas y no salgan a la luz, es por ello que se estarían viendo muy involucrados en la presencia de problemas emocionales donde se encuentren enfrentando tales situaciones en torno a la forma en que

manejan sus relaciones sociales; además, la escuela funciona como un contexto donde se puede mejorar las habilidades interpersonales, las cuales serán exteriorizadas en algún momento de la vida de tales individuos, quienes estarían en la presencia de nuevos eventos sociales fuera de la escuela y tenderán a resolver esas situaciones de la misma forma como lo realizaban en dicha casa de estudios, por ello al desarrollarse una interacción hostil – inhibida ello se reflejaría en otros contextos (Cornejo y Redondo, 2001).

Finalmente, el clima social escolar es entendido como la calidad en que los propios estudiantes pueden comunicarse entre sí, dentro de un centro que les permite sentirse valiosos y competentes en el aprendizaje que vayan obteniendo, por ello que se verían mucho más hábiles para el manejo de tales tareas e inclusive estarían manejando la posibilidad de situarse en una mejor posición (Chaux, 2010).

### **Modelo teórico del clima social escolar**

Trianes et al. (2006) definen al clima social escolar, como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.

- a) Aspectos relativos al centro escolar: De acuerdo a la percepción que tiene el estudiante sobre el grado de seguridad, confort, respeto y organización dentro del centro escolar en el que se encuentra. De esta forma al encontrar una percepción en nivel alto estaría mencionando que dicho centro ofrece un ambiente agradable mediante el cual se observa organización y un interés en las autoridades en general por mejorar la condición de sus estudiantes.
- b) Aspectos relativos a los profesores: Alusivo a las percepciones de bienestar en la relación de los alumnos con el profesorado, analizando su actuación según valores de justicia y respeto. De esta forma es una dimensión que intenta cubrir la percepción de agrado o desagrado que manifiesta estudiante en la relación que mantiene con sus docentes, si es que estos se muestran atentos a las

dudas que presentan y sobre todo cómo reaccionan cuando hay algún incumplimiento en los deberes académicos.

### **El clima social escolar en la deserción escolar**

Es necesario que dentro de las propias instituciones educativas se logre conseguir un adecuado nivel en el clima social escolar, pues el mismo posibilita que los escolares encuentren en él un segundo hogar, el cual puede ser empleado para integrarse cuando sientan que los problemas familiares son muy elevados, así mismo, al encontrar dentro de la escuela un ambiente cálido, no se encontrarían en riesgo a ser captados por grupos disfuncionales que tienden a integrar a los chicos que no se sienten apreciados en sus familias ni en el centro de estudios, facilitándoles que aprendan otros comportamientos socialmente inapropiados como el vandalismo, el consumo de sustancias psicoactivas o el inicio de los comportamientos sexuales de riesgo, donde se encontrarían mostrando sus problemas en torno a la forma como se sienten dentro de estas situaciones. Por ello es que el centro escolar tiene parte de la responsabilidad en la deserción escolar, la cual es entendida como el abandono de los estudios por parte de los alumnos, quienes tras haber concluido que no son aptos para el estudio se comienzan a dedicar a otras actividades, cayendo con ello en un problema laboral futuro en mayor probabilidad (Cornejo y Redondo, 2001).

El clima que se maneja dentro de las propias instituciones escolares representa tan importante porque lleva a asociar el aprendizaje con la calidez y aprobación propia de la familia, dándole la sensación a los escolares de que estudiar no es una obligación sino una llave para abrir la puerta de sus propias potencialidades, necesiéndolas para tener mayores posibilidades de atravesar un futuro mucho más próspero; así mismo, no representa consecuencias positivas solo para los propios alumnos sino para la sociedad en sí aunque este último punto pareciera no ser tan relevante para los docentes quienes muchas veces aumentan como mucho más importante el desempeño en las tareas aun que en las correcciones estén motivando la desesperanza aprendida en los escolares. La responsabilidad de otorgar a la sociedad sujetos de bien también se desprende de los esfuerzos que se realicen por parte de la institución educativa, la cual podría al mantener un adecuado clima social garantizar que se asimilen las normas de convivencia de los escolares, lo que se

generalizaría en un manejo de las normas sociales mucho más rápido, así como de una interacción mucho más positiva hacia los otros individuos. La responsabilidad de facilitar el surgimiento de delincuentes pasaría entonces por las autoridades que no se preocupan por mejorar el clima social escolar, lo que facilitaría la presencia de deserción escolar a ellos, quienes al ver que dicho ambiente resulta constantemente hostil y desaprobatoria tendera por seleccionar amistades con la misma problemática (Flores y Zerón, 2007).

El objetivo estaría en reducir las posibilidades que tienen los adolescentes al caer en la deserción escolar, mejorando la experiencia que tienen dentro del centro de estudio, lo cual no ha de confundirse con ofrecerles facilidades en su extremo, sino que estas han de servir en la forma de nuevas relaciones para posibilitarle mayores esfuerzos en torno al manejo de las normas sociales, la empatía con sus compañeros y el asumir responsabilidades para mejorar sus propias competencias personales; así como, la relación con las figuras de autoridad. Para ello el centro de estudios debe de volverse un contexto dentro del cual sea agradable asistir, no allá tanta represión o gestos despectivos para aquel que se retrase y sobre todo que se prioricen los reconocimientos necesarios a todos los escolares que se esfuerzen por cumplir las indicaciones del docente. Para conseguir los objetivos propuestos debería de trabajarse sobre la tolerancia que se tiene hacia los errores de los alumnos, pues muchos dejarían de intentar el entendimiento de las materias impuestas por que perciben que la mayoría de las veces se les identifica como alguien incompetente, llevándolo a rendirse sobre los esfuerzos que pudiese emplear para mejorar su rendimiento, de esta forma no solo estaría fallando el alumnos, sino que los propios docentes por desconocimiento se estarían involucrando en una serie de problemas en torno a la forma de manejar sus decisiones personales, alejando a los alumnos del aprendizaje (Kröyer, Muñoz y Ansorena, 2012).

Otro de los puntos relevantes tratados en el desarrollo de la relación alumno-aprendizaje es el manejo de la retención de conceptos, el cual al centrarse en la memorización de los datos vuelve el proceso agobiante y sin sentido, pues ellos evocarían los datos, fechas y ecuaciones necesarias para sacar notas apropiadas, pero no entenderían ni su importancia ni que significar en realidad, perdiendo el interés en dichos datos, al mismo tiempo que en su mayoría estaría desarrollando aversión hacia este tipo de prácticas, por ello es que los docentes deben de priorizar

su aprendizaje centrado en las historias, ejemplos y aplicaciones prácticas, sin dejar la memorización, pero considerándola como un complemento del verdadero aprendizaje en lugar de tratarse solo de la forma como los alumnos abrían concebido que pueden aprender (Kröyer, Muñoz y Ansorena, 2012). En cuanto a la percepción de opresión de los estudiantes, en las estructuras escolares rígidas se observaría que los docentes mantienen una interacción casi militarizada, donde la disciplina volvería la práctica académica como monótona y difícil de cumplir, ello no debe confundirse con que la alternativa más apropiada sería el caos, pues el seguimiento de normas dentro del aula es importante y esencial para introducir los límites en los alumnos, pero ello debe tener un equilibrio que les permita a su corta edad poder seguirlo (Guerra, Castro y Vargas, 2011).

Es necesario que se incentiven en prácticas para mejorar la motivación por asistir y escuchar al docente, siendo necesario que todo conocimiento sea planteado al estudiante de forma práctica, lo cual muchas veces puede ser factible a través del uso de ejemplos donde ellos identificarían que aprender determinada ecuación puede ayudarles a resolver problemas en un futuro, en lugar de ver a las clases como algo obligatorio sin sentido alguno, pero ello entra en responsabilidad de los docentes, quienes muchas veces suelen aislarse a solos los alumnos que se encuentran sobresalientes en el desempeño, dejando a los demás de lado. Los alumnos problema, por lo general, no tienen motivación por asistir a clase, pues han identificado que el docente no mostrará ningún interés en ellos, así se interesen por aprender, aunque inevitablemente en sus primeras prácticas se encontrarían cometiendo errores recurrentes, pues no tendrían tanta destreza por la falta de práctica en este tipo de situaciones que han ido consiguiendo. Es innegable que los problemas familiares que por lo general presentan algunos alumnos los lleven a buscar otro contexto de reconocimiento, siendo la oportunidad del centro escolar de llenar ese vacío y poder moldear su conducta (Jiménez y Arquero, 1997). Hay un soporte emocional en el manejo de sus problemas, que es otro de los puntos esenciales para disminuir la presencia de deserción escolar, pues se ha ido evidenciando que los aprendizajes obtenidos dentro del centro educativo no serían más importantes que las habilidades de interacción y competitividad social, pues de estos últimos se puede caer en relaciones sentimentales tóxicas, amistarse con

miembros de pandillas o padecer del embarazo adolescente por citar unos ejemplos (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007).

La idea es de conseguir que los alumnos se sientan valorados y reconocidos, creciendo personalmente en las tareas que les son asignadas dentro de la propia institución educativa que es justamente lo que se estaría deseando, por ello el que obtengan reconocimiento a pesar de no ser tan sobresalientes dentro del desempeño académico es algo fundamental, resulta ser una de las mayores oportunidades desperdiciadas para prevenir el consumo de sustancias psicoactivas o el mismo desarrollo de las conductas antisociales delictivas como lo mencionaría Crespo (2019). Los casos donde se encuentran a adolescentes que ante la poca presencia de la familia se encuentran en la búsqueda de atención ya probación muchas veces es aprovechada por pandillas, quienes al provenir generalmente de familias similares coinciden en sus quejas y requerimientos, pero es algo que pudo haber sido prevenido por la propia escuela si tan solo hubieran complementado la obtención de conocimientos teóricos con la inclusión de todos los chicos a partir del reconocimientos de las pocas acciones que realicen que merezcan aprobación (Molina y Pérez, 2006).

A partir de ello, sienten pertenencia al centro escolar y van a intentar coincidir más con las normas que son señaladas en dicho casa de estudio, las cuales serán incompatibles con otro conjunto de acciones inapropiadas que sí podrían estar haciendo énfasis en otros grupos disfuncionales, ante esa incompatibilidad se lograría prevenir que estos adolescente caigan en dichos grupos, reduciendo toda posibilidad de deserción escolar; se debe de estimular y reforzar su creatividad, pues otro de los problemas por el cual muchos escolares no se sienten parte de un centro es que la manera como se imparten las clases es totalmente incompatible con el patrón de aprendizaje que han venido llevando, sin embargo, dentro de este tipo de casos se podría optar por estimular otras áreas de desarrollo como la creatividad, siendo este un enganche para que su motivación por aprender mejore y descubra otras potencialidades propias (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

### **Importancia del clima social escolar**

A partir de lo que cada adolescente va desarrollando en cuanto al vínculo que establece con la institución en la cual pasa la mayor cantidad del tiempo, es algo que puede resultar contribuyente o no para dicho desarrollo a la vez que se mostraría mucho más atento con la forma como estaría enfrentando sus propios deseos personales, los cuales se verían a la par con la manera de enfrentar sus problemas personales y verlos en torno a la forma de manejar sus relaciones sociales, con ello se conseguiría tener un clima apropiado en dicho contexto, donde ir a la institución educativa no represente una molestia sino que dicha situación pase a ser algo disfrutable y que lo motive en su acción realizada en torno a lo académico, de esta forma se asegura que el estudiante se encuentra enfrentando una situación favorable dentro de la cual pueden ver su desarrollo interpersonal de forma apropiada, pues habría una ausencia de acoso escolar o conflictos sociales percibidos (García y Cubo, 2009).

Por ello es que la presencia de tales comportamientos se daría en la medida de que al desarrollar un mejor clima social en el ámbito escolar, estos adolescentes mirarían desde una perspectiva mucho más cálida el permanecer en esa institución educativa, con lo cual pasarían a disfrutar dicha etapa de su vida, a la par que se encontrarían enfrentando ese tipo de situaciones de forma apropiada y aprenderían a manejarlas de forma apropiada; así mismo, tendrían una mayor motivación por continuar yendo a dicha institución dentro de la cual encontrarían un propósito mucho mayor, el cual sería la constelación de sentimientos positivos que dicho contexto podría desembocar en él. La presencia de calidez y cordialidad dentro de un centro de estudios estimula a que los propios sujetos que la frecuentan se sientan atraídos hacia ésta y la comiencen a observar como un conjunto de estructuras que facilitan su aprendizaje, consiguiendo con el obtener mayor importancia para dedicar a sus estudios, aunque ello estaría más centrado a las relaciones interpersonales que desarrollan, las cuales son apropiadas y cordiales, permitiendo que este tipo de contextos genere un desarrollo integral general, ya sea en la tranquilidad que siente dentro del aula de clases como en la comunicación con sus docentes, donde se sentiría escuchado y por ello conseguiría tener sus metas en claro para poder desempeñarlas a gusto; es decir, que las condiciones ambientales estarían propiciando la base necesaria para que potencie su aprendizaje (Infante, et al., 2003).



Para Rodríguez y Vaca (2010) la institución educativa no debe ser un sitio en donde todos asimilen información e forma discriminada, sino que ellos deben de tener en cuenta la forma como estarían desarrollando sus propias emociones y a partir de ello se vean beneficiados con el aprendizaje que tengan en el área social, es decir que se trataría de un contexto no familiar dentro del cual los niños y adolescentes tendrán contacto tanto con personas de su edad como de otras, debiendo de mostrar respeto hacia cada una de ellas, el problema en ocasiones es que dichos centros escolares están llenos de situaciones conflictivas, donde los mismos estudiantes deben de aprender ciertas conductas agresivas si desean defenderse y ello los llevaría a adoptar dicha postura hostil con sus compañeros, de esa forma se encontrarían siendo arrastrados por este tipo de problemas dentro del entorno social, lo cual en caso no se regule terminaría extrapolándose hacia otras áreas, como el laboral o con sus amistades fuera de la escuela.

La presencia de un clima social escolar es necesaria pues de esta forma se puede incentivar en los adolescentes a crear contextos sociales apropiados dentro de los cuales no reine la ley del más fuerte, sino las reglas de convivencia y la forma como ellos resolverían sus conflictos sería bajo el empleo de sus habilidades interpersonales, de esta forma al desarrollar estas últimas, se disminuiría la presencia de dificultades en la relación con otros sujetos, quienes se podrían ver aludidos en este tipo de situaciones y reaccionar con agresividad, entrando de esta forma en un contexto difícil de resentimiento y malos entendidos en el grupo, por ello es que los docentes no solo han de priorizar los estudios y el aprendizaje de las materias, sino que se debe hacer un constante seguimiento a el clima social que los propios alumnos van desarrollando, pues esa forma de interactuar será la que posteriormente manifestarían en su centro de labores (Limaco, 2019).

La ausencia del clima social indicaría que el ambiente escolar es principalmente hostil y lleno de conflictos interpersonales, además de la presencia de la indiferencia por parte de los docentes quienes no se interesarían por la salud de sus alumnos, ni por los conflictos o peleas que puedan tener con otros chicos, es decir es una serie de casos en la cual se desasen de la responsabilidad de cualquier problema que no entre en relación con la presencia de rendimiento académico, que es por lo cual tienen su remuneración económica, lo cual sería interpretado por los mismos estudiantes

como un desligamiento por parte de los docentes y ello reflejaría la ausencia de seguridad ante la agresividad que puedan cometer los de mayor edad, por ello que al tornarse como en una especie de jungla todos optan por emitir conductas agresivas para sobrevivir, en lugar de pasar el resto de su vida escolar bajo el abuso de otros compañeros (Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

La importancia del clima social familiar estaría en significar el contexto ideal para incrementar la presencia de recursos sociales que posibilite a los adolescentes ver la agresividad como último punto con el cual podrían resolver sus problemas, de esta forma al mantener un buen clima social familiar, se estaría garantizando que ellos se vean en dicho contexto de una forma apropiada y este tipo de situaciones sea apreciada de tal forma que les enseñe a manejar sus propias emociones, desarrollando una mayor inteligencia emocional, la cual terminaría traduciéndose en una gestión saludable del estado emocional, reinterpretando la situación cuando esta es comprendida como molesta y entendiendo que otro tipo de situaciones ameritan el manejo de su estrés y responder con un mayor optimismo (Novoa, 2019), es decir que la presencia del clima apropiado estimula la mejor interacción social de ellos, la cual la conseguirían al verse influenciados de forma positiva ante este tipo de situaciones, las cuales serán manejadas de forma apropiada a través de la forma como irían a manejar sus problemas personales, sirviendo el contexto escolar como un modelo por el cual pueden aprender a socializar y su principal guía hacia el futuro (Ojeda, 2003).

La presencia de clima social escolar indicaría que se cuenta con un ambiente propicio donde los adolescentes pueden estudiar sin tener interrupciones como la amenaza a sufrir burlas o la presencia de sujetos que generen acoso escolar, situaciones en las cuales al enfrentar una mayor presencia de tensión emocional, dificultaría sentirse lo suficientemente calmados para adquirir nuevos conceptos, en esta medida el establecimiento de un contexto apropiado es lo indicado para posibilitar que se dé un apropiado aprendizaje, ayudando ello a conseguir una mayor presencia de sentimientos positivos en relación con el estudio, volviéndola un estímulo que no solo sea desarrollado por obligación, sino que nazca desde la motivación de cada uno de los estudiantes (Vergara, 2011).

Finalmente, en el contexto en el cual suelen existir muchos adultos que empleando conductas antisociales – delictivas, se puede ver la evidencia de que dichos comportamientos comenzaron dentro del colegio, o por lo menos se daban dentro de estos contextos sin una respuesta clara para conseguir su intervención, siendo ello algo negativo en primer lugar para los otros adolescentes que han padecido bajo tales acciones en la institución, como las posteriores víctimas de robo y otros delitos en los años posteriores (Ortiz y Lobato, 2003). Para Pérez, Ramos y López (2009) se ha de priorizar el desarrollo de normas de convivencia ligadas a la adquisición de nuevos aprendizajes en la institución educativa en lugar de solo considerar el último elemento mencionado, pues de nada servirá tener jóvenes competentes que no distinguen entre lo bueno y los delitos que pueden llegar a cometer (Rodríguez, 2004).

### **Clima social escolar en el aprendizaje**

El ambiente dentro del cual se pretende que los estudiantes comiencen a obtener sus aprendizajes y ganar mayor competitividad dentro de la sociedad debe de garantizar la presencia de ciertos elementos, los cuales contribuyan a que dicho fin logre hacerse posible y con ello se consiga que entre todo lo que se vendría experimentando por parte de los propios docentes sea de carácter comprensivo con los alumnos, sobre todo aquellos que cometen errores constantemente en la resolución de sus tareas y aun no estarían manifestando una fuerte presencia de comportamientos agresivos ni de distractibilidad en la clase, pues ellos tendrían la intención por mejorar dentro de dicho rubro pero no tendrían clara la forma como realizarlo y ello los conduciría tarde o temprano a verse en un ambiente que les resulte hostil y negativo, sobre todo en el manejo de sus propios deseos personales a la hora de tratar elegir entre ir con sus amistades a realizar actividades improductivas o en lugar de ello buscar grupos donde continuar con el aprendizaje, pues esta motivación se verá favorecida en la medida que un contexto represente algo agradable y ante ello sea un sitio del que se extrañe cada vez que es separado (Ojeda, 2003).

El ambiente escolar tendría un papel importante sobre niños y adolescentes, pues puede ayudar a mejorar la capacidad de retención de las ideas, al asociarse dicho estudio con actividades que representen algo divertido, nuevos desafíos, en

definitiva un conjunto de actividades estimulantes que con su logro orientan al escolar a trazarse nuevas metas y ver como todo los esfuerzos que realiza son útiles y le terminarían dando nuevas oportunidades para resolver futuros problemas académicos; así el ambiente escolar a partir de la relación y didáctica que puede establecer los docentes puede llevar a que la retención de las ideas transmitidas no se vuelva un proceso pesado o aburrido, sino algo dinámico donde los propios estudiantes se sentirían motivados para continuar empleándola (Gómez-Bahillo, Puyal, Sanz, Elboj y Sanagustin, 2006).

Puede resultar mucho más productivo cuando se prioriza que el alumno se sienta parte de la institución educativa, en lugar de realizar la relación valor del alumno = notas, pues de esta forma se daría mucho más énfasis a la fertilidad del conocimiento en lugar de terminar por deteriorar el interés que tienen los escolares (Fernández, 2003). De hecho es una postura en ocasiones criticada por que el sistema de notas indudablemente llevara a que ciertos estudiantes que cuenten con los recursos personales para responder de forma favorable ante sus tareas, se convenzan de lo contrario al percatarse que otro compañero consigue un mayor rendimiento en función a la nota que se le asigna; es más, muchas veces esta nota va en función de otro factor extra académicos como la simpatía con el docente o la presencia de mayores habilidades para la transmisión de sus ideas. Finalmente, esto terminaría siendo un suceso propio del clima social escolar negativo que no hace más que deteriorar los intentos de los escolares por mejorar, quienes al ver sus intentos frustrados terminarían rindiéndose en algún momento (Rodríguez, 2004).

Para ello sería apropiado que dentro de estos contextos escolares se haga énfasis en identificar los diferentes tipos de productividad de los alumnos y reconocerla, incentivarla para que no se consideren excluidos o crean que no se les dará el trato de atención y aprobación como se le da a los compañeros cuya forma de trabajar entra en mayor agrado con su docente, es por ello que dentro de los ambientes con un clima social negativo, la relación entre el docente se vuelve más cerrada, dejando de considerar a otros estudiantes para centrarse sobre un grupo más reducido el cual se sentiría en este tipo de situaciones como más afectado ante tal presencia de como el docente los va ignorando. Para García y Cubo (2009) mejorar la calidad en la relación docente-dicente es crucial no solo en el alcance de los

objetivos del aprendizaje, sino para servir como soporte emocional ante los problemas que se puedan estar enfrentando los propios estudiantes, los cuales se verían como grupos de apoyo que protegerían a los escolares de caer bajo la influencia de grupos delictivos o que han iniciado en el consumo de sustancias psicoactivas (Vío, Castro y Vargas, 2011).

La presencia de un clima negativo en la escuela también llevaría a creer que las autoridades no están atentos a la convivencia social dentro de las instituciones educativas, por lo tanto habría mucha más cabida para la presencia de situaciones de acoso escolar y violencia escolar, la cual al verse sin restricciones podría mantenerse por mucho tiempo, pues los docentes no se interesarían realmente por los eventos que podrían estar ocurriendo con los estudiantes de dicho centro educativo, quienes se verían a su suerte. Es decir que la mala presencia del clima impide que se llegue a manejar una buena cohesión entre los alumnos, dejando de incentivar la motivación por ser solidarios o el trabajo en equipo bajo las normas sociales impuestas en un centro de esa naturaleza, se pierde así la oportunidad de moldear a sujetos que más adelante serán parte de una sociedad cada vez más agresiva, desconfiada y hostil (González, et al., 2000).

Tener estrategias en el manejo de las estudiantes negativitas, pues muchas veces son los propios docentes los que dejan a este tipo de chicos a su suerte, pues los dan como casos perdidos de los cuales ya no valdría la pensar en realizar ningún intento para que se alcance un mayor nivel en su desarrollo académico cuando en realidad dichos escolares se encontrarían en la búsqueda de fuentes de atención y aprobación, pero al no encontrarlas dentro de las propias instituciones educativas se encontrarían en una situación donde han de aprender a manejar sus propias circunstancias de llamar la atención, haciendo bulla e interrumpiendo en medio de la clase, pues para ellos sería el momento ideal en el cual pueden tener sobre si mismos todas las miradas de sus compañeros y sentirse apreciados en dicha situaciones, por ello los sitios donde no hay un adecuado clima social, se daría una relación aislada entre el docente y estos alumnos (García-Pujadas, Pérez-Almaguer y Hernández-Batista, 2013).

El ambiente escolar puede tornarse como algo altamente aversivo para los escolares cuando no se sabe cómo manejar el proceso de aprendizaje y cuidar el agotamiento mental; así como, manejar el estrés académico, frustración y desgano por parte de los estudiantes, ante ello emplearían más medidas de castigo y basadas en el levantamiento del volumen de la voz para amenazar a aquellos estudiantes con malas calificaciones, lo que tiene dos desenlaces negativos principalmente, el primer es en función a la pérdida del interés por parte de los estudiantes que venían teniendo un rendimiento negativo; mientras que, en el grupo con un desempeño moderadamente apropiado, se estaría consiguiendo que asocien el estudio con estrés y angustia, llevándoles de poco a poco perder el disfrute que experimentaban al realizar tal actividad (Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt, 1997).

El clima social negativo afecta en conseguir cualquier interés por parte de los chicos, pues ven que la relación tanto con el entorno escolar como con sus docentes es inadecuada, ello puede llevarlos a rendirse en el intento por mejorar en la comprensión de la información que les es encomendada para aprender, de hecho esta podría verse claramente ejemplificada en los casos donde se logra desarrollar la desesperanza de cierto grupo de estudiantes, quienes optan por actividades distractoras por que tiraron la toalla en su propio aprendizaje. Este problema se daría tras múltiples exposiciones a situaciones negativas, de fracaso y donde las expectativas académicas no han sido cumplidas, por lo que tras identificar que no tienen control sobre su situación, ellos dejan de intentar y aceptan que no son competentes para sobresalir en cualquier actividad académica (Álvarez, et al., 2006). Darles valor a los aprendizajes impartidos, sobre todo de cara a la labor realizada en la adultez. Generar un aprendizaje motivado por la empatía y disminuir el que se dé tomando en cuenta principalmente el temor al castigo es una de las tareas pendientes y que se podría conseguir bajo el desarrollo de un mejor clima social escolar, sin embargo, ello en muchos centros estudiantiles no se estaría dando, proporcionando así que múltiples adolescentes dejen de ver cualquier actividad que realizan en el centro escolar como algo disfrutable (Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya, 2006).

### **Consecuencias negativas del déficit en el clima social**

La presencia del clima social facilita que dentro de una institución educativa se consiga una mayor presencia de las emociones positivas que cada uno de los miembros va a ir obteniendo con respecto a la forma de idealizar el ambiente dentro del cual se encuentra, siendo este el conjunto de elementos que puede facilitar la experiencia enriquecedora que se necesita para tener un desarrollo dentro de los dominios apropiados; sin embargo, cuando la estructura no es la apropiada, se pueden dar atropellos hacia los derechos de cada uno de los adolescentes, llevándolos a tener una experiencia negativa en cada día, sintiendo que ello es algo inapropiado y desagradable que no les gustaría atravesar, siendo en este sentido la presencia de una forma de socialización negativa, donde predomine la presencia de emociones negativas en torno a su autoconcepto en torno a la forma de manifestar su gratitud con el ambiente dentro del cual se encontraría, es por ello que estos sujetos estarían mucho más a favor que dichas prácticas se den en torno a la manifestación de sus propias emociones, siendo muchas de ellas acorde a la calidad de vida que se encontrarían llevando dentro de dicho centro de estudios; además, esta se estaría tratando de una serie de nuevas situaciones que los terminarían llevando hacia experimentar eventos de frecuencia directiva donde estarían observando sus propias emociones acompañadas de la forma como han de emplear sus emociones personales (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

La presencia de un inadecuado clima social en el ambiente escolar no solo puede significar la disminución de las ganas por asistir a dichos sitios, sino que ello puede darse a la par que dichos estudiantes se verían mucho más expuestos a la presencia de actos hostiles por parte de sus compañeros, los cuales puede ir desde la presencia de bromas pesadas hasta la manifestación de acciones agresivas como lanzar objetos con la intención de dañar, pues el clima como tal es el conjunto de elementos que terminan generando una respuesta emocional dentro del propio individuo, quien se vería en la presencia de verse mucho más fastidiado por la forma en la que irá a manejar sus propias experiencias sociales en este contexto, a lo que acontecer con violencia escolar es un indicador altamente negativo en la presencia de las situaciones hostiles, siendo ellos los que se encuentren envueltos en la forma de manejar sus propias emociones personales y estén enfrentando estos problemas en torno a su desarrollo personal para no tener que lidiar con otros conflictos sociales, pero en definitiva el centro escolar no estaría cumpliendo con garantizar la

tranquilidad y protección del propio niño, quien se sentiría indefenso e inclusive puede optar por emitir sus propias conductas agresivas como una forma de sobrevivir en dicho ambiente (Cornejo y Redondo, 2001).

La situación presentada en los contextos escolares hostiles hacen que los propios escolares consideren el aprendizaje como algo secundario, pues el interés principal se encontraría en garantizar su propia salud, siendo con ello la obtención de mayor seguridad personal a través de la amistad con los miembros más hostiles o de lo contrario tratar de no sobresalir en el ámbito académico para no mostrar una posición muy llamativa frente a estos casos, de los cuales se encontrarían enfrentando tales situaciones en un continuo de eventos desafortunados que poner en riesgo su salud integral, así como, su motivación por continuar aprendiendo, en tal medida es que la presencia del aprendizaje en este tipo de situaciones se vuelve algo infravalorado, no se le allá valor pues yo primero sería conseguir ser aceptado por los grupos más dominantes en este tipo de contextos (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

Como primeras consecuencias negativas del clima social escolar inadecuado podría entenderse la deserción escolar, pues este ambiente ya no sería el apropiado para que un adolescente pueda desarrollarse emocionalmente ni conseguir aprobación por parte de los docentes, ante ellos se estarían viendo en la necesidad de buscar dicha gratificación en otros contextos, de esa forma es que llegarían a la conclusión de que no quieren estar en dicho contexto, el cual ha dejado de tener un valor importante para ellos y se estaría manejando dentro de sus parámetros de intención mucho más productivo en las relaciones sociales. Dicho déficit en el clima social escolar conduciría a ver los estudios como algo aversivo y pesado, siendo ello negativo para las verdaderas intenciones de sus docentes, quienes quisieran que todos sus estudiantes se encuentren mucho más motivados en el alcance de sus metas académicas, pero con lo mencionado no lo estarían consiguiendo, generando al contrario un efecto contrario que terminaría por separar a estos adolescentes de las labores académicas, así como del propio centro de estudio (Kröyer, Muñoz y Ansorena, 2012).

Coloca a los adolescentes en un ambiente de mayor vulnerabilidad ante el consumo de sustancias psicoactivas, siendo ellos quienes al no encontrar aprobación



ni en la familia ni en el centro escolar, la encontrarían en otros grupos que también comparten el desinterés de sus padres con su accionar, siendo por lo general adolescentes y jóvenes problemáticos, quienes emplearían comportamientos de riesgo como el enfrentamiento con otros grupos, el inicio temprano en el consumo de drogas legales e ilegales, las cuales conducirían a sus miembros a caer presas de alguna dependencia y ver su vida condicionada por dicho padecimiento. Este punto es importante en la comprensión de las consecuencias negativas cuando la institución educativa como tal falla, pues ese espacio se supone que debería ser cubierto por el centro escolar, el cual, al no tener un adecuado clima social, pierde la posibilidad de ser visto como un lugar de comprensión y aprobación por parte de los adolescentes, quienes terminarían ignorándolo (Flores y Zerón, 2007; Chaux, 2012).

El inadecuado clima social escolar también se podría dar en la medida que los docentes muestren una actitud altamente restrictiva contra los alumnos, quienes se verían arrastrados ante una serie de acontecimientos de carácter limitante, como etiquetarlos como flojos o sin habilidad para dominar una materia, siendo sus acciones pasadas las que habrían llevado a cierto grupo de docentes a perder las esperanzas con ellos, y al contrario mostrarse altamente negativos en todo lo que respecta en el manejo de la relación docente – docente. El trato del docente hacia el estudiante puede llevar a este último a alejarse de todo intento por mejorar en el ámbito académico, pues no solo correría el riesgo de equivocarse en sus acciones, sino que ello involucraría los comentarios inapropiados de su profesor, quien en su intención por enseñarles disciplina a sus propios alumnos caería en el problema de fastidiarles la experiencia de aprendizaje (Blaya, Debarbieux, Rey-Alamillo y Ortega-Ruiz, 2006).

El desarrollo, estabilidad y adquisición de las normas sociales dentro del ámbito escolar es otro de los aspectos que se verían afectados en el caso de contar con un inadecuado clima social escolar, pues mencionando lo hallado por Crespo (2019), la presencia de menor clima social puede resultar perjudicial para los adolescentes, pues ellos no tendrían un clima adecuado donde plasmar los hábitos adecuados en comunicación que deberían de priorizarse para obtener una mayor presencia de emociones positivas, tanto en el entorno de sus propios deseos personales como en el alcance de sus metas principalmente aquellas que estarían vinculadas a la forma de resolver sus conflictos interpersonales, pues estarían viéndose a sí mismo como

víctimas de un sistema que ha sido hostil con ellos, siendo frenado solo en el momento en el cual dejaron de mostrarse como personas altamente tranquilas y pasaron a ser individuos que estarían mostrando sus expectativas personales en torno a la forma como manejarían sus sentimientos personales. Este contexto escolar pierde ante las demandas de los escolares y termina siendo un ambiente nocivo que incuba los resentimientos y justifica la reacción hostil al no obtener el bien preciado (Arón y Milicic, 1999).

### **2.2.2. Motivación académica**

La motivación es un concepto empleado comúnmente que expresa la intención de cubrir una necesidad que un organismo ha identificado, siendo esta la que a menudo es entendida como una meta u objetivo que se desea alcanzar y para ello deben de movilizarse, guiar sus pensamientos hacia la planificación de como alcanzar dicha situación, es por ello que se encontrarían manejando este tipo de eventos con mayor motivación, pues al algo que desean obtener y cuya consecuencia han concebido como importante para ellos, en este sentido es que la motivación son todos aquellos intentos o esfuerzos para alcanzar una determinada meta, la cual debe de ser significativa para una persona, en caso contrario si esta no resulta atractiva o no cubre ninguna necesidad significativa simplemente sería ignorada pues no tiene mayor significancia dentro de la vida de este sujeto. La motivación puede ser aplicada a cada área de los humanos, así como en los organismos en general, pues se dan necesidades tanto inherentes de la especie como otras que son aprendidas, propias de la sociedad y cuya falta de alcance no tendría una consecuencia negativa objetiva sobre el individuo; sin embargo, pueden llegar a ser muy valoradas (Ariza y Pérez, 2009).

La motivación académica son todos los esfuerzos tanto cognitivos como motores que aparecen para intentar resolver un problema en el ámbito académico, el cual puede centrarse en la obtención de mayor conocimiento, en el entendimiento de un área del cual se tiene dificultades o simplemente porque aprender más información genera en el propio sujeto una sensación agradable y de mayor seguridad, esto partiría del conocimiento que cada uno va desarrollando a lo largo de su vida, siendo las experiencias relacionadas al ámbito educativo previas las que muchas veces los

llevarían a tener mayor o menor motivación académica; además, entra a tallar la confianza que tiene en sí mismo para alcanzar la meta planteada, pues si sus antiguas experiencias han sido principalmente negativas, abra una menor motivación pues ya se encontraría dando por hecho que no lograra conseguir esa meta desea y que por el contrario se encontraría en una situación muy incómoda. Todo organismo no desea repetir las experiencias desagradables y de manera instrumental realizan otras acciones que en este caso funcionan como eventos de distracción, inhibiendo toda la angustia que puede generar el pensar en que tendrá que afrontar esa situación negativa, de allí que no se puede pedir a un alumno con historial de fracasos académicos mostrar una mayor motivación hacia el estudio, pues él la señalará como algo aprehensivo (Ames y Archer, 1988).

Se trata de un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, a través del empleo de comportamientos para conseguir el éxito y la atribución del éxito a dichas conductas y no otras (Thornberry, 2008).

La motivación dentro del ámbito académico estaría referida al deseo que tiene un estudiante por mejorar el desempeño que se encuentra teniendo en el momento actual dentro de dicha escuela, siendo ese deseo el que lo guiará a aprender mayores estrategias de aprendizaje, así como, de otras herramientas para manejar mejor todo lo referente al proceso enseñanza-aprendizaje, así mismo, estos escolares se encontraría atribuyéndose a sí mismos la consecución de sus logros personales, razón por la cual cada éxito que consiguen los hace sentir más satisfechos y funciona como un combustible para volver a sentir energía conforme al alcance de sus logros personales, los cuales se terminan volviendo en el significado principal de su vida. Por ello que la motivación académica parte de la experiencia agradable que tiene un escolar al realizar sus actividades en el salón, lo feliz que se siente al sacar puntajes aprobatorios o al sentirse capaz de entender cualquier tema que sus docentes le enseñen, pues detrás de él abrían una gran cantidad de experiencias agradables en torno al desempeño académico, donde habría de manejarse mucho más atención ante la presencia de sus recursos personales, así como, de la tolerancia que han tenido sus docentes cuando él ha fallado (Graham y Golan, 1991).

La motivación académica también puede entenderse como los esfuerzos por no perder dicha fuente de gratificación, pues los estudiantes que han encontrado un desempeño moderadamente adecuado hacia adelante, se sentirían con la obligación de no perder dicho desempeño, por lo cual estarían prácticamente en la necesidad de protegerlo mediante esfuerzos y la búsqueda de estrategias de aprendizaje para continuar mejorando en la relación- enseñanza-aprendizaje por ello es que se estarían preparando constantemente con sus nuevas labores a la vez que se encuentran a disposición de solucionar todos sus problemas y verse a sí mismos como ejemplos para potenciar su motivación hacia la excelencia académica. La forma como manejarían todo lo referente a lo académico iría en dos direcciones, siendo la primera donde disfrutaran de obtener reconocimiento y logros por la forma apropiada en la que resuelven todo tipo de problema impuesto; mientras que, la segunda se encontraría ligada a la forma como ellos estarían viéndose a sí mismos, pues al considerarse de cierto nivel, no desearían caer en algo por debajo de sus propias expectativas (Manassero y Vázquez, 1998).

La motivación académica es comprendida como aquella condición que es propia del grupo donde hay mayor presencia de hábitos de estudio o de quienes están más interesado en el desarrollo de estos, pues habrían pasado por una serie de situaciones que les han facilitado entrar en el convencimientos que tienen la capacidad para aprender todo lo que deseen, al contrario de los adolescentes con menos motivación académica, quienes cuando tienen algún tipo de éxito académico, no logran atribuirse dicho resultado y lo direccionan hacia otras causas, no resultando un evento reforzante y estimulante. La motivación académica indica que un grupo se encuentra con el deseo explícito de querer mejorar en todo lo referente con sus asignaturas y para ello puede ir hacia todos los intentos necesarios para mejorar el vínculo que tienen con los docentes y estrategias de estudio, sintiéndose en dicho sentido muy afortunados con las practicas que vendrían realizando (Tito, 2019).

Esta es comprendida como una necesidad que despierta el movimiento de un sujeto para alcanzar sus metas académicas, las cuales pueden ir desde la mejora en su rendimiento académico como la obtención de información más allá de lo impartido dentro del salón de clases, para ello se contarían con expectativas negativas en torno

a los recursos personales con los cuales se pueden afrontar estas actividades académicas, siendo en tal sentido importantes para mantener tal grado de motivación y perseverancia, consiguiendo tarde o temprano las metas planteadas. De esta forma es como los sujetos con mayor motivación académica lo ven como algo alcanzable y donde ellos se sienten valorados y reconocidos, siendo un escape para sus problemas y un camino para sentirse cada vez más autoanalizados (Zusho, Pintrich y Coppola, 2003).

La motivación académica involucra todos los esfuerzos para alcanzar una meta dentro del área académica, la cual es directamente proporcional a las experiencias tenidas previamente en torno al desarrollo y resolución de conflictos en lo académico, a partir de ello es como un adolescente o adulto puede sentirse mucho más competente para el manejo de una determinada tarea, sintiendo que cuenta con todo lo apropiado para poder desempeñarse bien y sentirse con mayor realización personal (Pintrich, 2000).

### **Modelo teórico de la motivación académica**

Thornberry (2008) menciona que ciertos estudiantes logran desarrollar una mayor confianza en su alcance hacia los logros académicos esto se vería posibilitado en la búsqueda de varias situaciones nuevas que terminarían llevándolo a atribuir a sus propios esfuerzos el éxito académico conseguido. Es decir, las expectativas de éxito académico incrementan y tiene una mayor convicción de que podrá verse envuelto en una nueva situación donde alcance una meta, para ello estos estudiantes han tenido que atravesar por situaciones académicas favorables en el pasado y ello los ha conducido a verse mucho más favorecidos ante la presencia de las demandas académicas, por ejemplo ante la presentación de una situación de evaluación no llegarían a sentir tanta angustia o sensación de pérdida del control como otros compañeros que no se crean aptos en el alcance de sus metas académicas. Para este autor la motivación académica es referida como un proceso psicológico, dentro del cual el estudiante ve el éxito académico o por lo menos su mejora como una meta a alcanzar y que además, él tiene las herramientas suficiente para mejorar en su propio desempeño, es por ello que se encontraría en una situación frente a la cual estaría manteniéndose perseverante hasta alcanzar dichos logros académicos, por

ello que el estudiante con mayor motivación académica muestra una mayor presencia de los siguientes tres componentes:

- a) Atribuciones internas al logro: Referida a la capacidad con la que el estudiante se pone sí mismo y a sus destrezas personales como las responsables del éxito académico que ha conseguido, dejando de lado otros factores y comprendiendo que fue por su propio esfuerzo que se habría alcanzado la meta.
- b) Autoeficacia académica: Referido a la percepción de que es competente para poder competir con sus compañeros en el alcance de un aprendizaje o resolución de tarea académica.
- c) Acciones orientadas al logro: Referida a la intención y acción en forma de actitud proactiva que el estudiante utiliza para volver a alcanzar el éxito académico.

### **Beneficios de la motivación académica**

Este constructo es entendido como los constantes pensamientos que se tienen con respecto del desempeño manifestado dentro de la escuela, los cuales para el sujeto que los tienen serían óptimos, apropiados y competentes, además de ello estas personas habrían considerado que pueden ser conscientes de que acciones realizar para alcanzar tal nivel de pericia en el desarrollo de labores académicas, en definitiva desarrollan una imagen cognitiva apropiada de lo que realizan en dicho momento y ello contribuye a que se observen mucho más motivados hacia la realización de sus tareas académicas, las cuales estarían sirviendo como una forma de manejarlas tanto en el aula de clases como fuera de estos, de igual forma que a nivel anímico se podría observar en estos estudiantes la presencia de un desempeño académico apropiado para el logro de sus propias actividades, las cuales en este caso estaría sintiéndose competente y autosuficiente para realizar actividades que le brinden un mayor aprendizaje, así como asegurarse de tener una mayor evocación durante la resolución de los exámenes, de allí que se va incrementando la motivación hacia el cumplimiento de las asignaturas y como consecuencia de ello se presentaría una mayor frecuencia

en la motivación académica, la cual estaría siendo la forma como ellos modelan sus propios pensamientos a partir de la situación que vienen reconociendo; es por ello que la presencia de motivación académica representa en este sentido un elemento principal en el desarrollo de sus actividades personales, dándole mayor calidad de vida y juicio positivo al estudiante (Zúñiga, 1998).

Los beneficios que le está otorgando haber desarrollado una mayor motivación académica sería la presencia de sentimientos favorables en torno a las tareas que estaría llevando en ese momento, las cuales serían principalmente de disfrute, con lo cual dichas tareas ya no serían vistas como algo negativo e indeseable, todo lo contrario se encontraría deseando continuar con dicho aprendizaje, incluso fuera del salón de clases, por ello que este tipo de escolares tiene un mayor éxito en la vida, pues va consiguiendo mayor ventaja en sus competencias personales poco a poco en comparación de sus compañeros, quienes descuidarían dicho aspecto y tendrían que correr en el aprendizaje que no han asimilado en etapas anteriores, es por ello que se mostrarían mucho más interesados por la presencia de mayores fuentes de aprendizaje, consultando bibliotecas u otras instituciones dentro de las cuales logren obtener un mayor beneficio y verse a sí mismo como personas que se consideran en favor de la presencia de dichas situaciones interpersonales, para la presencia de tales acciones ellos deberían de considerar obtener un mayor éxito personal al verse muy competentes en las tareas que son asignadas en la etapa escolar y como ellos pueden responderlas con facilidad (Valenzuela, 2007).

Es así como la presencia de motivación académica, aparece primero por los éxitos conseguidos dentro del ámbito académico, y esta misma es la que posibilitaría que sigan apareciendo al mantener pensamientos favorables a su rendimiento académico y a las posibilidades que tiene, por ejemplo muestran autoeficacia hacia los estudios, la cual fue entendida por Pintrich y Schunck (1996) como aquellas ideas de que se es realmente competente en cierta área al punto de poder entrar en competencia con otros individuos y sentirse que se pueden conseguir grandes éxitos, es por ello que estos sujetos estarían reflejando sus propios sentimientos en las materias académicas, las cuales no solo le daría complemento intelectual, sino también afectivo, ya que al conseguir buenos resultados, también se abre ante la

posibilidad de considerar el estudio como algo necesario para su vida, que la llena de color y alegría (Jiménez y Arquero, 1997).

Las actividades académicas pasan a contribuir en el bienestar general del adolescente, quien emplea dichas actividades para sentir mayor satisfacción personal, pues junto con su buen desempeño, vienen las señales de aprobación manifestadas por sus docentes, padres entre otras personas interesadas en este tipo de actividades, consiguiendo aquello que tanto desea, pues a esta edad todos estarían en la búsqueda de atención y aprobación (Manassero y Vázquez, 1998). Por este motivo la motivación académica representa de los elementos más beneficiosos dentro de la etapa adolescente, pues funciona como una actividad que protege al sujeto de adquirir otros comportamientos inadecuados como fuese el consumo de sustancias psicoactivas, el inicio de relaciones sexuales de riesgo o la adquisición de patrones de conducta antisocial – delictiva, así mismo, representaría para tales adolescentes la consecución de sus metas personales, las cuales lo aproximan de forma frecuente hacia la experiencia de felicidad, la cual aparecería como un complemento apropiado en el desarrollo de sus propios deseos personales (García y Doménech, 1997).

La experiencia escolar tiene que se posibilite para facilitar a los adolescentes a tener mayor motivación en el desarrollo de estas actividades, pues así ellos se encontrarían en la forma como manejarían futuras demandas académicas como el rendimiento del examen de admisión a una importante universidad o la consecución de las distintas tareas académicas, las cuales con forme al nivel de complejidad que se valla alcanzando ya no bastaría con dedicar una hora como en el colegio, sino que el estilo de vida de varias a uno donde se convive frecuentemente con libres y estrategias de repaso, sobre todo en la etapa universitaria, en este sentido los adolescentes que encontraron mayor motivación en la etapa escolar se sentirían mucho más beneficiados en esta clase de situaciones que quienes fueron instruidos principalmente por amenazas y no aprendieron a disfrutar los estudio (Fernández, Arco, López y Heilborn, 2011).

Al resultar tan beneficiosa la motivación académica, se suele recomendar que las estrategias pedagógicas más apunten hacia incentivar a los estudiantes sobre el



desarrollo de estrategias de aprendizaje en lugar de forzarlos a memorizarse una gran cantidad de conceptos, pues ellos podrían finalmente verse afectados ante la presencia de este tipo de situaciones, las cuales estarían viendo la forma de cómo manejar sus propias reglas personales a la vez que se verían a los estudios como algo incómodo que deben de evitar, entonces es probable que dichos métodos intrusivos funcionen para conseguir un rendimiento académico en los estudiantes, pero ello no será de ayuda cuando entren en vacaciones y rehúyan del estudio, ya que las experiencias asociadas a esta clase de situaciones no son apropiadas y por el contrario estarían siendo frecuentemente vinculadas a la presencia de sufrimiento emocional y angustia; es decir, tendrían que ocurrir una serie de situaciones favorables en su futuro para que se terminen convenciendo nuevamente que las practicas académicas son agradables y no solamente lo que estarían recordando de las actividades escolares toxicas de sus etapas anteriores (Beltrán, 1993).

El desarrollo de la motivación escolar como tal da pie a que estos adolescentes se sientan más incentivados en la búsqueda de estrategias que mejoren su eficacia académica, pues tienen plena convicción que cuentan con los recursos necesarios para hacer frente a este tipo de situaciones y por ello se sentirían confiados en continuar adquiriendo habilidades relacionadas a la práctica académica, con ello es que tales adolescentes verían su desarrollo personal como algo apropiado que deben de perseguir a lo largo del tiempo y verlo como algo positivo para sí mismos y los demás; es así que ellos se estarían viendo mucho más beneficiados en el alcance de sus metas personales, siendo en tal sentido un complemento necesario para el alcance de un mayor ajuste social (Narro, 2018).

De esta forma la motivación académica terminaría dando beneficios importantes para los adolescentes, tanto en su vida académica con en la general, pues la práctica continua de tales actividades les daría mayor agilidad en el procesamiento de información, con lo cual hallar soluciones a los problemas cotidianos se hace algo más factible, sobre todo en actividades donde ellos se verían envueltos en tales situaciones relacionadas con el desarrollo de cuentas o con la comprensión lectura (Edel, 2003).

### **Autoconcepto académico como elemento motivador**

La información que cada niño, adolescente o adulto va obteniendo como respuesta del desempeño que tiene dentro de sus relaciones académicas lo llevarían a creer que se encuentra bajo un tipo de situaciones donde puede verse a sí mismo como alguien en mejor o peor posición con respecto de dicha actividad, la forma como él se encontraría manejando sus propias habilidades entrarían en relación con el manejo de sus propias experiencias, las cuales ya sean en torno a su propio desempeño o a la hostilidad que los mismos docentes puede tener en contra de él van jugando un papel importante en el papel del desempeño que conseguiría alcanzar. Se iría desarrollando un conjunto de ideas con respecto a la relación que tiene con los estudios y los docentes que han ido acompañando este proceso, bajo el cual podría terminar convenciéndose hacia sus futuras decisiones que no cuenta con los requerimientos necesarios para superar dichas actividades y verse a partir de ello envuelto en una serie de situaciones que ya concibe como altamente aversivas, pues no tendría un concepto favorecedor de él en este tipo de circunstancias. De esta forma puede formarse un concepto sobre sí mismo en torno a la relación que tiene con los docentes y el centro de estudios y este a su vez volverse un facilitador para que aparezca la motivación por asistir a clases o buscar las herramientas necesarias para mejorar su propio desempeño en este tipo de ámbitos estudiantiles (Gil, Blanco y Guerrero, 2005).

Los esquemas que cada adolescente desarrolla sobre sí mismo tienen parte importante de su proceso dentro del centro de estudios, siendo el que se encontraría vinculado con una experiencia positiva en el centro de estudios el que posibilitaría a los mismos adolescentes sentir mayor necesidad por asistir al centro de estudios y a fin de mantener dicha relación proactiva, buscar tener con ellos un vínculo altamente positivo. El concepto del yo va desarrollándose en todos estos años, y puede tornarse mucho más amigable con el desarrollo de un vínculo mucho más afectivo con los estudios, pues estos últimos son la herramienta apropiada para alcanzar satisfacción personal cuando se dominan, permiten que los propios estudiantes se vean a sí mismos como personas que pueden superar las demandas académicas impuestas por sus docentes, es más el autoconcepto que tendrían es que el centro de estudio formaría parte de su zona de confort, prefiriendo permanecer en dicho centro para

recién continuar con otro conjunto de actividades en torno a la manera de desarrollarlas en otro tipo de contextos (Katz y Assor, 2007).

Los conceptos que van acumulando en su memoria sobre sí mismos facilitan que estos adolescentes se sientan mucho más confiados dentro del área académica. De esta forma al tener un concepto donde él tiene suerte, facilidad y capacidad para entender los conceptos por más complicados que parezcan para sus compañeros le ayudaría a que dicha experiencia resulte mucho más enriquecedora, a la vez que se terminaría convirtiendo en un suceso que favorecería la presencia de tales elementos en torno a la forma de manejar su propio estado emocional, creyendo que ante tal tipo de situación estaría consiguiendo mayor éxito personal si es que lograría obtener en mayor medida el concepto de sí mismo en torno a los demás compañeros. Se van acumulando un conjunto de ideas que lo definen, siendo defensor de que es alguien académicamente competente y que disfruta de ese tipo de actividades, siendo la imagen que buscaría proyectar en sus compañeros; además, al mostrarse como alguien que destaca ello le proporcionaría la motivación suficiente para verse mucho más motivado en los esfuerzos por mejorar constantemente su rendimiento académico, pues ya se habría acostumbrado al trato y respeto que pueden sentir los demás hacia él en torno a la forma de resolver sus problemas personales. Sería entonces el propio concepto que ha creado de sí mismo como alguien ligado al ámbito académico el que lo motivaría a perseguir nuevamente sus metas académicas, motivándose por alcanzarlas (Meece, 1991).

El autoconcepto donde se encuentran conceptos relacionados con el adecuado desempeño académico es la presencia de mayor afectividad hacia el estudio. La presencia uno favorecedor podría facilitar la experiencia emocionalmente positiva, donde se vería a sí mismo como alguien que puede obtener mayor fortalecimiento en torno a la manera de manejar sus pensamientos vinculados a las tareas, consiguiendo verse a sí mismo como alguien que puede obtener nuevas metas si en caso se encuentra en torno a la forma de manejar sus propios vínculos personales. El concepto que cada uno va desarrollando sobre la relación con el proceso enseñanza – aprendizaje lo llevaría a obtener mayor confianza en sí mismo, al mismo tiempo que buscaría emular modelos positivos de imagen académica, siendo ello un elemento motivador por la sensación agradable que causa, es como si encontrara lo que va

consigo mismo, en lugar de andar aun en la búsqueda de un rol social que desempeñar, en otras palabras el autoconcepto puede llevar al escolar a identificarse con ciertas figuras públicas las cuales han destacado en la historia por el conocimiento que han manifestado (González, 1996).

Mayor orientación hacia las practicas académicas cuando se cree en la eficacia personal dentro del área académica, consiguiendo una mayor persistencia en el alcance de sus metas académicas. Pues ellos estarían desarrollando un ideal relativamente elevado sobre su comportamiento dentro de las actividades académicas, por lo que se sentirían incomodos o fuera de lugar al ver que no lo están alcanzando, sino que al contrario estarían viéndose mucho más afectados en la forma frustración e importancia, pues tendrían una imagen pre establecida de sí mismos dentro de las actividades en la escuela, pero al no alcanzarlos esto como que mueve su tranquilidad y les lleva a las acciones para reestablecer este conjunto de características que previamente si abrían alcanzado, de esa forma es como se encontrarían teniendo mucha más ganas por mejorar académicamente, en lugar de observarla solamente como una obligación a realizar cuando hay evaluaciones (Covey, 2009).

El autoconcepto académico se encuentra relacionada a las expectativas de sus resultados, ya que estos sujetos abrían puesto la valla alta y necesitaría acercarse a esta para sentirse útiles y que van a ser reconocidos por los demás, en cambio cuando su desempeño decae, perciben que se encuentran expuestos a una gran cantidad de riesgos sociales, pues estarían en un campo donde no tiene experiencia, siendo los grupos sociales donde no predomina el uso de las estrategias de aprendizaje y se va hacia otros pasatiempo, lo cual podría significar algo entretenido para aquellas personas que han desarrollado experiencia frente a este tipo de situaciones (Almela, 2002).

Las creencias favorables al desarrollo de lo académico facilitan que los estudiantes asocien su personalidad con la adquisición de conocimientos, creyendo que es lo que hacen mejor y el punto que los vuelve tan particulares, siendo distintos de sus compañeros. La presencia de estas creencias estaría condicionada a una larga exposición a otro tipo de ideas e información manejada durante bastantes años, pues

una creencia no es algo que pueda ser fácilmente removido, a partir de ello sería como ciertas estructuras facilitan en el adolescente que se vea mucho más cercano de sus docentes, por los intereses en el aprendizaje personales, que con sus otros compañeros de clase (Brophy, 1987).

Disminuyen las expectativas negativas sobre su desempeño en el área escolar, siendo uno de los puntos que más motivan a los individuos para no descender su desempeño académico, pues cada persona va desarrollando para sí mismo una imagen donde se ve más acoplado a cierto sector de la sociedad, el cual estaría viéndose en torno a la manera como volvería a experimentar inseguridad en sí mismo si cae en su desempeño académico, por esta razón se mostraría mucho más favorable en la presencia de su motivación académica (Deci y Ryan, 1992).

### **Componente afectivo y motivación hacia el estudio**

Resulta necesario que los escolares desarrollen más allá de un simple interés por los estudios, pues esto debe de convertirse en una actividad que desemboque en la experiencia agradable y afectivamente positiva para que ellos se sientan cada vez más interesados en sumergirse en el conocimiento y todos aquellos elementos propios de la escuela, es por ello que se encontrarían bajo este tipo de situaciones en las cuales al manifestarse sus intereses ligados a la forma como manejan sus tareas académicas, ellos se encontrarían en la presencia de situaciones mucho más gratificantes, las cuales de por sí realizarlas represente algo gratificante, más allá del resultado que puedan conseguir estos escolares (Gil, Blanco y Guerrero, 2005).

La búsqueda por mejorar las conductas encaminadas hacia un mejor desempeño en las actividades de estudio se desprenden de la clara intención por entrar en contacto con una actividad hacia la cual se ha ganado satisfacción y complacencia, siendo en todo caso la sensación de éxito obtenida cuando se estudia, pues así no se esté consiguiendo superara alguien en ese momento, los sujetos que en sus experiencias previas se han visto superando a otros individuos, se estarían viendo mucho más motivados pues tiene la sensación de que están siendo mucho más competitivos en la medida que no dejen de estudiar, es por ello que realizar estas

acciones gana un papel mucho más importante en su vida que considerarla solamente como un tipo de acción que no tendría ninguna repercusión importante para él (Weiner, 1986).

El componente afectivo se ve expresado en la experiencia altamente complaciente que tiene un adolescente al realizar sus actividades académicas, creyendo que dentro de estas acciones él puede ser mucho más feliz que en otras actividades, por ello buscaría aprender pues es algo divertido y un momento para sentirse bien consigo mismo. las actividades académicas deben de representar algo estimulante para el adolescente, pero ello debe estar en base a los tratos apropiados y la crítica constructiva que sus docentes puedan realizar hacia él, consiguiendo que observe el aprendizaje y la resolución de actividades académicas como un campo amistoso, en lugar de sentir a este como una situación de peligro donde puede verse constantemente afectado o amenazado ante castigos extremos por sus errores (Graham y Golan, 1991).

La presencia de situaciones amenazantes que rodean a una situación la vuelven nociva bajo la percepción de los sujetos que se exponen a esta, haciendo que ellos no quieran entrar en un contacto repetido y se sientan constantemente amenazados ante la presencia de esta situación perjudicial (Chóliz, 2004). De esta forma es como los niños y adolescentes comienzan a asignarle cierto valor a las actividades que realizan, siendo algunas valoradas como súper positivas en comparación de otras desagradables, en el caso de las primeras han sido relacionadas con momentos felices y de diversión por lo que dejarían de ser vistos como algo pesado y serian consideradas como situaciones de mayor presencia de repeticiones, es por ello que estas personas estarían consiguiendo permanecer más tiempo frente a las actividades académicas sin sentir la fatiga que experimentan otros compañeros quienes han tenido experiencias negativas con dichas situaciones. Debe de agarrar cierto cariño hacia la tarea y eso se consigue tras la ejecución de estos eventos en forma de momentos agradables donde realizar las actividades académicas le brindó la oportunidad de estar mucho más feliz (González, 2005).

Las tareas deben de dejar de sentirse como obligación y ser una actividad que resulte agradable para el propio adolescente, por ello es necesario que los propios

docentes dejen de ver las actividades académicas como algo estricto para sus alumnos quienes estarían viendo estas actividades como algo pesado y lleno de tensión, donde preferirían encontrarse ante un conjunto de situaciones mucho más agradables a su parecer como pueden ser las conversaciones u otro tipo de actividades en tales situaciones. por ello es que la presencia de tensión en el estudio muchas veces es debido a la forma como los docentes estarían manejando sus propias estrategias de enseñanza, las cuales pueden buscar la mayor eficacia de los estudiantes en la adquisición del conocimiento, pero pueden estar perdiendo el cariño que se tendría hacia estas actividades si sus procesos de evaluación fuesen mucho menos restrictivos (Bloom, 1971).

Es importante que atribuya sus logros académicos a su propio esfuerzo, lo que lo llevaría a sentirse orgulloso por sus progresos, ello daría el punto de orgullo que se necesita para lograr la presencia de persistencia dentro de la vida de los escolares, pues si esta atribución es equivocada pueden llegar a creer que el éxito conseguido se debería a otro conjunto de acciones como que el docente haya dejado muy fácil la realización del trabajo o por el contrario, que el haya corrido con suerte al marcar las respuestas correctas sin saberlo antes, en este tipo de situaciones no habría un aprendizaje ni concientización sobre sus propias habilidades ni a la capacidad con la que cuenta para alcanzar sus logros personales, es por ello que se estaría viendo beneficiado ante este tipo de situaciones y ello lo estaría llevando a verse mucho más motivado hacia el desarrollo de sus actividades académicas si es que consigue atribuir el propio éxito alcanzado hacia las acciones que él mismo ha realizado, siendo ello importante en el alcance de sus propia necesidad de autorrealización personal (Gil, Blanco y Guerrero, 2005).

Las consecuencias negativas en el estudio pueden dar un significado aversivo a las tareas, por lo que ser severos con la corrección de sus trabajos puede terminar teniendo un efecto adverso, alejando al propio estudiante a pesar que este consigue obtener calificaciones consideradas como apropiadas, pues el desgaste mental al que estaría sometido para alcanzar tales estándares le quitaría la motivación por querer volver a realizar tales acciones, viéndose a sí mismo como alguien que no quisiera pasar por lo mismo en el resto de su vida, es por ello que al terminar la etapa escolar terminan metiéndose a actividades mucho más prácticas y continúan sufriendo con

las actividades académicas pues se les ha dado un significado relacionado a las experiencias estrictas del pasado, por lo que a pesar de recibir un sueldo por ellas, estas son vistas como una obligación (Zúñiga, 1998).

Sus expectativas no deben de alejarse mucho del desempeño que tenga en ese momento, de esa forma con cada progreso obtenido conseguirá satisfacción y se ira mucho más motivado hacia una nueva meta, por ello considerar que el sistema de notas funciona es algo muy relativo, pues cuando las más importantes son las consideradas a mitad y al final del año escolar, los demás días carecen de sentido para muchos, sobre todo cuando se presente el fenómeno de reducción del beneficio por efecto tardío, situación que se daría principalmente en los casos de procrastinación académica y referida a la resta equivalente del beneficio conseguido al alcanzar una meta menos la división del tiempo de intervalo hacia la entrega del examen, por ello que se deben dar pequeños incentivos como el reconocimiento en cada clase, dando importancia a la obtención de metas a corto plazo (Manassero y Vázquez, 2000).

Han de tener mayor claridad en el camino que tienen planeado para alcanzar sus metas, para ello se debe de dar orientación a los escolares, consiguiendo que sean ellos los que tienen en su poder el de adquirir un estilo de aprendizaje centrado en las estrategias de autodidactica, considerando con ello bastantes acciones en torno a la forma como van a poder seguir en pie hacia el alcance de sus metas, además, trazarles el camino es en términos simples fortalecer el proceso en lugar de los resultados, para lo cual se debe de estar atento al proceso de apunte en el aula en lugar de solo considerar la devaluaciones finales, pues si no se toman los apuntes correspondientes y estos no son entendibles, no hay manera que el estudiante adquiera la estrategia indicada para poder consultar sus datos anotados con posterioridad (Manassero y Vázquez, 1998).

Sus antecedentes le dan una significación a cada experiencia obtenida, tanto los positivos como los negativos pueden llevar los escolares a querer entrar en contacto con las actividades académicas como a rehuir de ellas, buscando cualquier otra alternativa ante estas, consiguiendo así que ellos se sientan mucho satisfechos con su propio desempeño si lo comparan con eventos anteriormente realizados donde



consiguieron estar en una situación mucho más favorable y a partir de ello terminarían viéndose a sí mismos como sujetos mucho más competentes en lo referente a la resolución de tareas académicas, en lugar de verse afectados por la presencia de este tipo de acciones positivas. La presencia de eventos positivos da una significación a las situaciones que se enfrentan a diario, por lo que verse ante este tipo de acciones donde consigan verse mucho más animados en la forma de estar siendo ellos mismos quienes den pie a sus actividades personales vendría a ser una nueva oportunidad para sentirse bien consigo mismos. Dentro de lo afectivo se puede diferenciar entre elementos internos y externos (Lepper y Henderlong, 2000).

Factor interno: referido a las expectativas que cada estudiante tiene sobre las metas académicas que desea alcanzar, vinculadas a las experiencias previas que ha tenido y como estas pueden brindarle una mayor o menor satisfacción académica. Son referidos a todos los valores académicos y situaciones en las cuales se observa a sí mismo como alguien que puede alcanzar sus metas académicas en cuanto a las situaciones que irá a desarrollar dentro de su contexto escolar (Lepper y Henderlong, 2000).

Factor externo: Los intentos realizados por los docentes y las autoridades en general para conseguir que los escolares se sientan mucho más protegidos y con ganas de estudiar en el centro escolar, se necesita de docentes que validez los esfuerzos mínimos de los escolares por mejorar en el ámbito del aprendizaje (Lepper y Henderlong, 2000).

### **Estrategias de aprendizaje como puente a la motivación académica**

El desarrollo de las estrategias para el desarrollo de una mejor adquisición de la información en las aulas de clases llevaría a ellos a verse mucho más satisfechos con las actividades que se plantean hacer, pues entran en la convicción de que cuentan con lo necesario para prender lo justo en el momento en el cual se encuentre sobre un conjunto de nuevas circunstancias aleatorias, es así que en cualquier curso, sea este de menor o mayor complejidad consiguen verse a sí mismos como personas competente que pueden alcanzar grandes logros con desearlo, y hacer todos los

esfuerzos necesarios para alcanzar obtener un mayor rendimiento académico (Ainley, 2006).

La confianza que cada uno de los estudiantes va obteniendo sobre el proceso enseñanza – aprendizaje constituye un punto a favor hacia el incremento de su propia motivación académica, sintiéndose mucho más favorecido hacia la presencia de pensamientos que lo lleven a creer que lo mejor a realizar en ese momento sea el arriesgarse por conseguir un mejor rendimiento académico, pues ello le permitiría verse sí mismo como alguien competente que consigue obtener mayor triunfo con respecto a sus metas personales, siendo así alguien que es reconocido por los demás por su alto desempeño en lo académico, a la vez que en esa posición e sentiría mucho más satisfecho para continuar desempeñándose de forma provechosa (Forteza, 1975).

Contar con mayores herramientas para conseguir el entendimiento de los cursos impartidos puede desencadenar en una mayor confianza por parte de los estudiantes en torno a su motivación académica. Las estrategias buscan facilitar el proceso de adquisición y con ello permitir a los estudiantes que se vean mucho más favorecidos ante la presencia de situaciones nuevas donde estén en favor del uso de atajos como las historias o las palabras compuestas por ideas que el permitan dar un sentido mayor a los datos, fechas y ecuaciones a aprender durante el desarrollo de sus actividades académicas, consiguiendo con ello verse a sí mismo como personas que tienen en común la habilidad suficiente para mejorar en torno a su desempeño en el entendimiento, mantenimiento y posterior evocación de la información, pues al estar atención a un conocimiento nuevo, es importante que este pueda ser evocado en el futuro para que se considere como un aprendizaje nuevo obtenido, de lo contrario este no podría ser considerado como tal y llevaría a los adolescentes a verse sin reconocimiento, lo que los llevaría a perderle el sentido a realizar tales esfuerzos cognitivos, de igual forma comenzaría a ver a la práctica académica como algo vacío que no ofrece recompensas lo suficientemente de valor como para mantenerse perseverante en estas durante su estancia en la escuela (Ariza y Pérez, 2009).

Para llegar a la comprensión, primer es necesario recolectar la informa más relevante, debiéndose de contar con un filtraje de los datos impartidos por el docente.

Si no se cuenta con la información necesaria para poder repasarla, se tendrá un grave impedimento en el proceso de aprendizaje, aun que dicho proceso no debe de estar centrado exclusivamente en la memorización, si es necesario que se repasen los apuntes obtenidos durante el desarrollo de las clases pero muchas veces la obtención de actividades en torno a la forma de llevar a cabo sus propias actividades puede conducir a los adolescentes a verse mucho más afectados en torno a la forma de manejarse en entornos mucho más fáciles con la presencia un cuaderno y letra clara para jerarquizar la información que brinda el docente durante su sesión e clase, decidiendo quedarse solamente con lo más apropiado de ese momento, siendo ello justamente lo que le permitirá separar la información de más y concentrarse en aquella importante para conseguir verse a sí mismo como alguien con mayor potencialidades para repasar la clase y adquirir dichos conocimientos, es más el proceso de repasado le otorga la facilidad de conseguir estar en una situación de mayor entendimiento, viendo lo aprendido desde distintas posturas (Deci y Ryan, 1992).

Debido a las estrategias de aprendizaje, se obtiene una mayor probabilidad de alcanzar desarrollar sus destrezas académicas, siendo ello las capacidades que permitirán mayor facilidad en el propio aprendizaje consiguiendo tenerse más confianza en sí mismo en las actividades donde se involucre su propia destreza para adquirir un nuevo conocimiento y posteriormente rendir algún examen o prueba empleando dicha información, por ello es que las destrezas se van mejorando en la medida de que estos sujetos se encuentren en mayor práctica, con forme más veces se esté ejecutando este tipo de acciones, mayor será la destreza que tendrán para mostrarse mucho más competentes en el desarrollo de evaluaciones, tanto globales como orales; así mismo, Fernández, Arco, López y Heilborn (2011) mencionarían que la presencia de estrategias en el contexto escolar dan una mayor ventaja sobre sus compañeros quienes se sentirían invadidos por una mayor ambivalencia en este tipo de circunstancias, frente a las cuales estarían siendo mucho más ansiosos y angustiados con forme busquen resolver sus propias situaciones sociales; así mismo, la manera de enfrentar sus conflictos personales a través del desarrollo de situaciones sociales no estaría siendo un evento en si defendido por la posibilidad de obtener mayores razones para fracasar en el contexto escolar, pues como lo afirmaba Covey (2009), cuando hay presencia de desenlaces negativos, habría una mayor negativa del sujeto por repetir esa experiencia escolar.

La estrategia de aprendizaje permite al usuario organizar mejor la información, con ello se lograría facilitar la resolución de problemas, pues de esta forma los estudiantes se encontrarían mucho más confiados en la forma como estarían realizando sus acciones personales para alcanzar una mayor presencia de rendimiento académico apropiado a la vez que se encuentran disfrutando de los resultados generales que obtienen en torno a su paso por la escuela, pues justamente este sería un ambiente para ellos sin tanta presión, donde pueden verse constantemente manejados a partir del desarrollo de sus propias reglas al sentir que tiene control sobre su conducta de aprendizaje y ello los llevaría a verse mucho más activos en la presencia de sus propios esfuerzos personales, siendo estos quienes se volverían mucho más competentes en la forma de enfrentar las evaluaciones; así como, todos los trabajos en grupo que les estarían mandando a realizar, por ello es que vivirían esta experiencia como un conjunto de eventos favorables los cuales servirían como un complemento constante para conseguir verse a sí mismos como sujetos mucho más beneficiados entorno al desarrollo de sus estrategias personales y con el constante reconocimiento de sus docente (Lepper y Henderlong, 2000).

El objetivo no es que el adolescente tenga un rol pasivo en su aprendizaje, sino que él sepa aprender a aprender, es decir que pase a un rol mucho más activo, donde siente que tiene el control sobre su aprendizaje y deje de depender de las clases impartidas por el docente, aunque tampoco ha de liberarse del todo de ellas pues representa uno de los principales complementos para conseguir alcanzar un mayor rendimiento, así como mejorar el potencial interno que guarda (Bloom, 1971).

La motivación académica se daría en la medida que los adolescentes mejoren su concepto sobre su funcionamiento cognitivo, comprendiendo como obtener mayor control sobre su aprendizaje. El análisis crítico es uno de los puntos esenciales que muchas veces pasan desapercibidos por la técnica de la memorización, sin embargo, resulta importante que se reflexione sobre los conceptos que a estos adolescentes se les vendría imponiendo. Las estrategias de aprendizaje benefician a la motivación académica por que ayudan a clarificar los objetivos que se tienen dentro del centro educativo (Gil, Blanco y Guerrero, 2005).

### 2.3. Definición conceptual de la terminología empleada

- a) Clima social escolar: Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006) definen al clima social escolar, como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.
- b) Motivación académica: Se trata de un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, a través del empleo de comportamientos para conseguir el éxito y la atribución del éxito a dichas conductas y no otras (Thornberry, 2008).
- c) Adolescencia: Se trata de un periodo en el cual los adolescentes están en la búsqueda de su identidad pues ya no son niños y por lo tanto sus padres no tienen un rol tan fuerte sobre sus decisiones, son ellos mismos los que tienen que decidir sus preferencias, lo que los llevaría a que su valor personal muchas veces este logado a la aceptación o rechazo de otros grupos sociales.
- d) Familia: Conjunto de personas que comparten opiniones, valores, creencias o que en general viven en un mismo techo, en algunas ocasiones compartes lazos sanguíneos, pero en otras la familia puede ser compuesta y miembros adoptados pueden ser parte de esta (Novoa, 2019).
- e) Motivación: Conjunto de acciones o intenciones que parten de una necesidad que tiene una persona, siendo la búsqueda de su satisfacción lo que llevaría a este individuo a realizar esfuerzos para alcanzar aquella situación ideal (De la Cruz, 2015).

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

#### **3.1.1. Tipo de investigación**

La investigación fue de tipo correlacional, ya que se buscó determinar si existía relación entre las variables: clima social escolar y la motivación académica en una institución educativa en el distrito de Villa El Salvador; así mismo, fue cuantitativo, pues se empleó el paradigma de los números para estimar los resultados (Bernal, 2010).

#### **3.1.2. Diseño de investigación**

La investigación fue de diseño no experimental, pues no se buscó en ningún momento del desarrollo del estudio realizar manipulación alguna de las variables; así mismo, fue de corte transversal, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento, representando una especie de fotografía del comportamiento de las variables dentro de su ambiente natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### **3.2. Población y muestra**

La población estuvo constituida por 510 estudiantes de una institución educativa de secundaria, siendo la I.E. 6068 Manuel Gonzales Prada que se encuentra en el distrito Villa El Salvador, quienes tenían edades comprendidas entre 12 a 17 años.

La muestra fue conformada por 440 adolescentes que se encontraban en nivel secundaria de la institución educativa 6068 Manuel Gonzales Prada, cantidad obtenida mediante la fórmula para poblaciones finitas al 98% de confianza y 2% de error; además, se empleó un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia.

Según Hurtado (2000) dice que: “El muestreo es el conjunto de operaciones que se realizan para seleccionar a los integrantes de la muestra. Una vez determinado el tamaño de la muestra el investigador deberá decidir a quienes selecciona y mediante qué procedimiento” (p. 176).

### a) Criterios de inclusión

- Tener entre 12 a 18 años.
- Encontrarse entre 2do a 5to de secundaria.

### b) Criterios de exclusión

- Presentar alguna condición o enfermedad que le dificulte resolver los protocolos
- Negarse a participar en la investigación a través del consentimiento informado

Tabla 1

*Frecuencias y porcentajes en función a las características sociodemográficas*

| Variable       | Categoría   | <i>fr</i> | %     |
|----------------|-------------|-----------|-------|
| Sexo           | Femenino    | 204       | 46.4  |
|                | Masculino   | 236       | 53.6  |
| Edad           | 12 a 14     | 228       | 51.8  |
|                | Segundo año | 108       | 24.5  |
| Año de estudio | Tercer año  | 120       | 27.3  |
|                | Cuarto año  | 103       | 23.4  |
|                | Quinto año  | 109       | 24.8  |
| Total          |             | 440       | 100.0 |

*Nota: fr = frecuencia; % = porcentaje*

## 3.3. Hipótesis de la investigación

### 3.3.1. Hipótesis general

**Hi:** Existe relación entre clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador.

### 3.3.2. Hipótesis específicas



**H1:** Existen diferencias al comparar el clima social escolar y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en función del sexo, edad y año de estudio.

**H2:** Existen diferencias al comparar la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en función del sexo, edad y año de estudio.

**H3:** Existe relación entre las dimensiones del clima social escolar con las dimensiones de la motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador.

### **3.4. Variables - Operacionalización**

#### **3.4.1. Variable de estudio: Clima social escolar**

**a) Definición conceptual:** Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006) definen al clima social escolar, como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.

**b) Definición operacional:** Puntaje obtenido en el Cuestionario del clima social escolar y sus dimensiones.

#### **3.4.2. Variable de estudio: Motivación académica**

**a) Definición conceptual:** Se trata de un proceso psicológico en donde el estudiante dirige sus conductas a aprender, es un conjunto de respuestas caracterizadas por la evaluación de sí mismo como capaz y competente, a través del empleo de comportamientos para conseguir

**b) Definición operacional:** Puntaje obtenido en la Escala de motivación académica y sus dimensiones.

### 3.4.3. Variables sociodemográficas

a) Sexo, edad, año de estudio

### 3.4.4. Operacionalización de las variables

Tabla 2

*Operacionalización de las variables de estudio*

| Variable                        | Dimensiones                          | Ítems                   | Escala  |
|---------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|---------|
| Clima social del centro escolar | Aspectos relativos al centro escolar | 12, 11, 6,5, 10,7,9, 1  | Ordinal |
|                                 | Aspectos relativos a los profesores. | 2,3,4, 8,14,13          |         |
| Motivación académica            | D1: Autoeficacia académica           | 2, 5, 7, 11, 14, 18     | Ordinal |
|                                 | D2: Atribuciones internas al logro   | 1, 4, 9, 13, 16         |         |
|                                 | D3: Acciones orientadas al logro     | 3, 6, 8, 10, 12, 15, 17 |         |

## 3.5. Métodos y técnicas de investigación

Para la recolección de los datos, se recurrió a la técnica de la encuesta, ya que se planteó administrar los protocolos que midan el clima social escolar y la motivación académica en los adolescentes, identificándose de esta forma, el auto informe de los propios sujetos de investigación (Sánchez y Reyes, 2015).

### 3.5.1. Clima social escolar

#### 3.5.1.1. Ficha técnica

|                        |   |
|------------------------|---|
| Nombre del instrumento | : Cuestionario de clima social escolar.           |
| Autor (es)             | : Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya.        |
| Año de creación        | : 2006.   |
| Finalidad que persigue | : Estimar la percepción del clima social escolar. |
| Ámbito de aplicación   | : Adolescentes y adultos.                         |
| Administración         | : Individual y colectiva.                         |
| Significación          | : Niveles.  |
| Factores               | : Dos dimensiones.                                |
| Tiempo                 | : 15 a 20 minutos aproximadamente.                |
| Ítems                  | : 14 ítems.                                       |
| Materiales             | : Protocolo.                                      |
| Área                   | : Clínica, social y educativa.                    |

Para la medición del clima social escolar se empleó el Cuestionario de clima social escolar, las evaluaciones de estos criterios teóricos fueron evaluados por tres jueces expertos los cuales confirmaron su alta adecuación a los contenidos que se pretendían medir. Finalmente, Trianes y cols. (2006) llaman a este nuevo instrumento el Cuestionario de clima social del centro escolar - cecsce, este instrumento consta de 14 ítems divididos en dos factores: factor 1 (aspectos relativos al centro escolar) y el factor 2 (aspectos relativos a los profesores), la aplicación es de 9 minutos y presenta una escala de likert del 1 al 5 para la evaluación de los mismos. respecto a las propiedades psicométricas el cuestionario presenta propiedades psicométricas aceptables en diferentes contextos culturales, siendo el instrumento ya adaptado a la población latinoamericana en Chile, todas estas adaptaciones fueron en población adolescente y que cursa el nivel medio de educación básica regular, también es importante precisar que el Perú no se halla una adaptación del instrumento.

### **Prueba de propiedades psicométricas a partir del estudio piloto**

#### **Validez de contenido**

Tabla 3

*Validez de contenido del Cuestionario de clima social escolar*

| Ítem | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | V Aiken | p    |
|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|---------|------|
| 1    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 2    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 3    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 4    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 5    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1   | 0.90    | .001 |
| 6    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 7    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 8    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 9    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 10   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 11   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 12   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 13   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |
| 14   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00    | .001 |

Nota: p = significancia estadística.

En la tabla 3, se presentan los resultados del análisis de validez de contenido del Cuestionario de clima social escolar a través de la calificación de 10 jueces expertos en los 14 ítems del instrumento, donde se observa que las puntuaciones v de Aiken de .90 a 1.00 fueron aceptables, encontrando que el instrumento contaba con validez de contenido.

### Confiabilidad por consistencia interna

Tabla 4

*Confiabilidad por consistencia interna del clima social escolar*

| Variable                             | $\alpha$ | N ítems | p    |
|--------------------------------------|----------|---------|------|
| Aspectos relativos al centro escolar | .815     | 6       | .001 |
| Aspectos relativos a los profesores  | .897     | 8       | .001 |
| Clima social escolar                 | .924     | 14      | .001 |

Nota: p = significancia estadística;  $\alpha$  = Alpha de Crombach

En la tabla 4, se presentan los resultados del análisis de la confiabilidad por consistencia interna del clima social en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto conformado por 100 estudiantes de secundaria, donde se veía que la puntuación global es de .924, siendo una puntuación aceptable para su confiabilidad.

Tabla 5

*Análisis de ítems de la dimensión aspectos relativos al centro escolar*

| Ítems  | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  | Ítems  | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  |
|--------|----------------------|--------------------------------|------|--------|----------------------|--------------------------------|------|
| Ítem 1 | .614                 | .778                           | .001 | Ítem 4 | .750                 | .745                           | .001 |
| Ítem 2 | .578                 | .785                           | .001 | Ítem 5 | .612                 | .778                           | .001 |
| Ítem 3 | .605                 | .780                           | .001 | Ítem 6 | .351                 | .840                           | .001 |

*Nota:*  $p$  = significancia estadística.

En la tabla 5, se presentan los resultados del análisis de ítems de la dimensión aspectos relativos al centro escolar del clima social en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto conformado por 100 estudiantes de secundaria, donde observaría que las puntuaciones " $r$ " fueron superiores al valor .20, siendo todos los ítems necesarios en la medición de la variable.

Tabla 6

*Análisis de ítems de la dimensión aspectos relativos a los profesores*

| Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  | Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  |
|---------|----------------------|--------------------------------|------|---------|----------------------|--------------------------------|------|
| Ítem 7  | .622                 | .890                           | .001 | Ítem 11 | .693                 | .883                           | .001 |
| Ítem 8  | .702                 | .883                           | .001 | Ítem 12 | .712                 | .881                           | .001 |
| Ítem 9  | .652                 | .887                           | .001 | Ítem 13 | .699                 | .882                           | .001 |
| Ítem 10 | .714                 | .882                           | .001 | Ítem 14 | .662                 | .886                           | .001 |

*Nota:*  $p$  = significancia estadística.

En la tabla 6, se presentan los resultados del análisis de ítems de la dimensión aspectos a los profesores al centro escolar del clima social en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto conformado por 100 estudiantes de secundaria, donde

observaría que las puntuaciones “*r*” fueron superiores al valor .20, siendo todos los ítems necesarios en la medición de la variable.

Tabla 7

*Análisis de ítems del clima social escolar*

| Ítems  | “ <i>r</i> ” ítem - subescala | α si se elimina el ítem | <i>p</i> | Ítems   | “ <i>r</i> ” ítem - subescala | α si se elimina el ítem | <i>p</i> |
|--------|-------------------------------|-------------------------|----------|---------|-------------------------------|-------------------------|----------|
| Ítem 1 | .708                          | .917                    | .001     | Ítem 8  | .696                          | .917                    | .001     |
| Ítem 2 | .663                          | .918                    | .001     | Ítem 9  | .641                          | .919                    | .001     |
| Ítem 3 | .615                          | .920                    | .001     | Ítem 10 | .728                          | .916                    | .001     |
| Ítem 4 | .723                          | .916                    | .001     | Ítem 11 | .672                          | .918                    | .001     |
| Ítem 5 | .616                          | .920                    | .001     | Ítem 12 | .752                          | .915                    | .001     |
| Ítem 6 | .386                          | .929                    | .001     | Ítem 13 | .699                          | .917                    | .001     |
| Ítem 7 | .664                          | .918                    | .001     | Ítem 14 | .653                          | .919                    | .001     |

*Nota:* *p* = significancia estadística.

En la tabla 7, se presentan los resultados del análisis de ítems del clima social en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto conformado por 100 estudiantes de secundaria, donde observaría que las puntuaciones “*r*” fueron superiores al valor .20, siendo todos los ítems necesarios en la medición de la variable.

### 3.5.2. Motivación académica

#### Ficha técnica

|                        |   |
|------------------------|---|
| Nombre del instrumento | : Escala de motivación académica              |
| Autor (es)             | : Thornberry                                  |
| Año de creación        | : 2008  |
| Finalidad que persigue | : Medir la presencia de motivación académica. |
| Ámbito de aplicación   | : Adolescentes y adultos                      |
| Administración         | : Individual y colectiva                      |
| Significación          | : Niveles                                     |
| Factores               | : Tres dimensiones                            |

|            |   |                                  |
|------------|---|----------------------------------|
| Tiempo     | : | 15 a 20 minutos aproximadamente. |
| Ítems      | : | 20 ítems.                        |
| Materiales | : | Protocolo.                       |
| Área       | : | Clínica, social y educativa.     |

Para la medición de la motivación académica, se empleó la Escala de motivación académica creada por Thornberry (2008) la cual tiene por objetivo la estimación del nivel de motivación académica en escolares a través de sus 18 ítems divididos en tres dimensiones.

Para la calificación la respuesta se debe contabilizar de 0 a 2, siendo Siempre (2), a veces (1) y nunca (0).

Se debe tomar como ítems negativos: 1, 3, 5, 6, 9, 12, 15, 17. Los puntajes se toman de forma individual para las dimensiones y a nivel general (20 ítems), así mismo para la interpretación se debe dirigir a las normas percentiles. Las propiedades psicométricas fueron revisadas por Thornberry (2008) en 116 estudiantes de 16 a 19 años de edad. Halló una confiabilidad por consistencia interna de 0.97 a nivel general.

Las propiedades psicométricas fueron revisadas por Tito (2019) en estudiantes de Lima sur, encontrando que para la validez de contenido encontraría coeficientes  $v$  de Aiken que oscilaron entre 0.90 a 1.00, siendo estos altamente significativos; de igual forma, para la confiabilidad revisó el índice por consistencia interna, donde se reportó un coeficiente de confiabilidad de .833, siendo una puntuación aceptable para su aplicabilidad.

### **Prueba de propiedades psicométricas a partir del estudio piloto**

#### **Validez de contenido**

Tabla 8

*Validez de contenido de la Escala de Motivación Académica*

| Item | J1 | J2 | J3 | J4 | J5 | J6 | J7 | J8 | J9 | J10 | <i>v Aiken</i> | <i>p</i> |
|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----------------|----------|
| 1    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 2    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 3    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 4    | 1  | 0  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 0.90           | .001     |
| 5    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 6    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 7    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 8    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 9    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 10   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 11   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1   | 0.90           | .001     |
| 12   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 13   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 14   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 15   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 16   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 17   | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 0.90           | .001     |
| 18   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 19   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1   | 1.00           | .001     |
| 20   | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1   | 0.90           | .001     |

*Nota:* *p* = significancia estadística.

En la tabla 8, se presentan los resultados del análisis de validez de contenido de la Escala de motivación académica a través de la calificación de 10 jueces expertos en los 20 ítems del instrumento, donde se observa que las puntuaciones *v* de Aiken de 0.90 a 1.00 fueron aceptables, encontrando que el instrumento contaba con validez de contenido.

### **Confiabilidad por consistencia interna**



Tabla 9

*Confiabilidad por consistencia interna de la motivación académica*

| Variable                       | $\alpha$ | N° ítems | $p$  |
|--------------------------------|----------|----------|------|
| Atribuciones internas al logro | .766     | 5        | .001 |
| Autoeficacia académica         | .846     | 6        | .001 |
| Acciones orientadas al logro   | .692     | 7        | .001 |
| Motivación académica           | .912     | 20       | .001 |

*Nota:*  $p$  = significancia estadística;  $\alpha$  = Alpha de Crombach.

En la tabla 9, se presentan los resultados del análisis de la confiabilidad por consistencia interna de la motivación académica en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto conformado por 100 estudiantes de secundaria, donde se vería que la puntuación global es de .912, siendo una puntuación aceptable para su confiabilidad.

Tabla 10

*Análisis de ítems de la dimensión atribuciones al logro*

| Ítems  | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  | Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  |
|--------|----------------------|--------------------------------|------|---------|----------------------|--------------------------------|------|
| Ítem 1 | .518                 | .729                           | .001 | Ítem 13 | .577                 | .709                           | .001 |
| Ítem 4 | .537                 | .724                           | .001 | Ítem 16 | .611                 | .695                           | .001 |
| Ítem 9 | .442                 | .756                           | .001 |         |                      |                                |      |

*Nota:*  $p$  = significancia estadística.

En la tabla 10, se presentan los resultados del análisis de ítems de la dimensión atribuciones al logro de la motivación académica en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto conformado por 100 estudiantes de secundaria, donde observaríamos que las puntuaciones "r" fueron superiores al valor .20, siendo todos los ítems necesarios en la medición de la variable.

Tabla 11

*Análisis de ítems de la dimensión autoeficacia académica*

| Ítems  | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  | Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  |
|--------|----------------------|--------------------------------|------|---------|----------------------|--------------------------------|------|
| Ítem 2 | .562                 | .834                           | .001 | Ítem 11 | .549                 | .836                           | .001 |
| Ítem 5 | .694                 | .808                           | .001 | Ítem 14 | .660                 | .815                           | .001 |
| Ítem 7 | .697                 | .807                           | .001 | Ítem 18 | .606                 | .825                           | .001 |

*Nota:*  $p$  = significancia estadística.

En la tabla 11, se presentan los resultados del análisis de ítems de la dimensión autoeficacia académica de la motivación académica en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto en donde se evaluaron a 100 estudiantes de nivel secundaria, donde observaría que las puntuaciones de correlación "r" fueron superiores al valor .20, siendo todos los ítems necesarios en la medición de la variable.

Tabla 12

*Análisis de ítems de la dimensión acciones orientadas al logro*

| Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  | Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  |
|---------|----------------------|--------------------------------|------|---------|----------------------|--------------------------------|------|
| Ítem 3  | .254                 | .696                           | .001 | Ítem 12 | .548                 | .615                           | .001 |
| Ítem 6  | .516                 | .631                           | .001 | Ítem 15 | .164                 | .724                           | .001 |
| Ítem 8  | .483                 | .635                           | .001 | Ítem 17 | .375                 | .665                           | .001 |
| Ítem 10 | .525                 | .626                           | .001 |         |                      |                                |      |

*Nota:*  $p$  = significancia estadística.

En la tabla 12, se presentan los resultados del análisis de ítems de la dimensión orientadas al logro de la motivación académica en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto en donde se evaluaron a 100 estudiantes de nivel secundaria, donde observaría que las puntuaciones de correlación "r" fueron superiores al valor .20, siendo todos los ítems necesarios en la medición de la variable.

Tabla 13

*Análisis de ítems de la motivación académica*

| Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  | Ítems   | "r" ítem - subescala | $\alpha$ si se elimina el ítem | $p$  |
|---------|----------------------|--------------------------------|------|---------|----------------------|--------------------------------|------|
| Ítem 1  | .610                 | .907                           | .001 | Ítem 11 | .609                 | .907                           | .001 |
| Ítem 2  | .576                 | .908                           | .001 | Ítem 12 | .691                 | .905                           | .001 |
| Ítem 3  | .170                 | .917                           | .001 | Ítem 13 | .629                 | .906                           | .001 |
| Ítem 4  | .610                 | .907                           | .001 | Ítem 14 | .679                 | .905                           | .001 |
| Ítem 5  | .697                 | .905                           | .001 | Ítem 15 | .198                 | .917                           | .001 |
| Ítem 6  | .448                 | .910                           | .001 | Ítem 16 | .693                 | .904                           | .001 |
| Ítem 7  | .728                 | .904                           | .001 | Ítem 17 | .495                 | .909                           | .001 |
| Ítem 8  | .574                 | .908                           | .001 | Ítem 18 | .674                 | .905                           | .001 |
| Ítem 9  | .464                 | .910                           | .001 | Ítem 19 | .526                 | .909                           | .001 |
| Ítem 10 | .474                 | .910                           | .001 | Ítem 20 | .618                 | .906                           | .001 |

*Nota:*  $p$  = significancia estadística.

En la tabla 13, se presentan los resultados del análisis de ítems de la motivación académica en las puntuaciones obtenidas en un grupo piloto conformado por 100 estudiantes de secundaria, donde observaríamos que las puntuaciones "r" fueron superiores al valor .20, siendo todos los ítems necesarios en la medición de la variable.

### 3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

#### 3.6.1. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos

Se solicitó el permiso correspondiente al director de la Institución Educativa 6068 Manuel Gonzales Prada, obteniendo la muestra y con ello se coordinó con los docentes del nivel secundaria con respecto a los horarios en los que se llevará a cabo la aplicación de pruebas.

Se les dio las indicaciones correspondientes y se entregó los instrumentos en forma colectiva uno seguido del otro. Luego de aplicar los instrumentos a la muestra

en su totalidad se procedió a calificar los instrumentos y se elaboró la base de datos para su análisis estadístico.

### **3.6.2. Procedimiento de análisis estadístico de los datos**

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el software IBM SPSS versión 23 para demostrar el coeficiente de correlación entre las dos variables.

En primer lugar, se procedió con el análisis descriptivo de las variables como: media, mediana y moda (medidas de tendencia central), desviación estándar, asimetría y curtosis.

Seguido se realizó la prueba de normalidad para analizar si la distribución de la muestra es normal o no normal, para lo cual, se empleó la prueba de Kolmogorov Smirnov (K-S).

Para hallar las correlaciones se utilizó el coeficiente de Spearman, del mismo modo para el análisis inferencial (comparativo) de las variables sociodemográficas se utilizó la U de Mann Whitney para la variable sexo y el Kruskal Wallis para lo que respecta al grado.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE**  
**RESULTADOS**

## 4.1. Resultados descriptivos e inferenciales

### 4.1.1. Análisis descriptivo del clima social escolar

Tabla 14

*Estadísticos descriptivos del clima social escolar y sus dimensiones*

| VARIABLES                            | M     | Mdn   | Mo | DS     | g1    | g2    | C.V. (%) |
|--------------------------------------|-------|-------|----|--------|-------|-------|----------|
| Aspectos relativos al centro escolar | 19.66 | 20.00 | 18 | 5.445  | -.586 | .068  | 0.28     |
| Aspectos relativos a los profesores  | 25.13 | 26.00 | 28 | 7.638  | -.476 | -.467 | 0.30     |
| Clima social escolar                 | 44.78 | 47.00 | 49 | 12.462 | -.611 | -.127 | 0.28     |

*Nota:* M = media; Mdn = mediana; Mo = moda; DS = desviación estándar; g1 = asimetría; g2 = curtosis; C.V. (%) = coeficiente de variación.

En la tabla 14, se presentan los resultados del análisis de la estadística descriptiva del clima social escolar y sus dimensiones en las puntuaciones obtenidas de los adolescentes en la institución educativa. Se observa que las puntuaciones más elevadas fueron presentadas en la dimensión aspectos relativos a los profesores ( $M=25.13$ ;  $DS=7.638$ ); mientras que, la menor puntuación fue encontrada en la dimensión aspectos relativos al centro escolar ( $M=19.66$ ;  $DS=5.445$ ), siendo en ambos casos distribuciones esencialmente asimétricas.

Tabla 15

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión aspectos relativos al centro escolar*

| Niveles        | fr  | %    |
|----------------|-----|------|
| Bajo           | 71  | 16.1 |
| Tendencia bajo | 49  | 11.1 |
| Moderado       | 181 | 41.1 |
| Tendencia alto | 81  | 18.4 |
| Alto           | 58  | 13.2 |
| Total          | 440 | 100  |

*Nota:* fr = frecuencia; % = porcentaje.

En la tabla 15, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias y porcentajes de la dimensión aspectos relativos al centro escolar del clima social escolar obtenidos en los adolescentes de la institución educativa, teniendo que el 16.1% fue bajo, el 11.1% tendencia bajo, el 41.1% moderado, el 18.4% tendencia alto y el 13.2% alto.

Tabla 16

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión aspectos relativos a los profesores*

| Niveles        | <i>fr</i> | %    |
|----------------|-----------|------|
| Bajo           | 76        | 17.3 |
| Tendencia bajo | 88        | 20.0 |
| Moderado       | 137       | 31.1 |
| Tendencia alto | 89        | 20.2 |
| Alto           | 50        | 11.4 |
| Total          | 440       | 100  |

*Nota: fr = frecuencia; % = porcentaje.*

En la tabla 16, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias y porcentajes de la dimensión aspectos relativos a los profesores del clima social escolar obtenidos en los adolescentes de la institución educativa, teniendo que el 17.3% fue bajo, el 20.0% tendencia bajo, el 31.1% moderado, el 20.2% tendencia alto y el 11.4% alto.

Tabla 17

*Frecuencias y porcentajes del clima social escolar (general)*

| Niveles        | <i>Fr</i> | %    |
|----------------|-----------|------|
| Bajo           | 46        | 10.5 |
| Tendencia bajo | 71        | 16.1 |
| Moderado       | 180       | 40.9 |
| Tendencia alto | 91        | 20.7 |
| Alto           | 52        | 11.8 |
| Total          | 440       | 100  |

*Nota: fr = frecuencia; % = porcentaje.*

En la tabla 17, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias y porcentajes del clima social escolar obtenidos en los adolescentes de la institución educativa, teniendo que el 10.5% fue bajo, el 16.1% tendencia bajo, el 40.9% moderado, el 20.7% tendencia alto y el 11.8% alto.

Tabla 18

*Análisis de bondad de ajuste del clima social escolar y sus dimensiones*

| Variabes                             | <i>M</i> | <i>DS</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i>          |
|--------------------------------------|----------|-----------|------------|-------------------|
| Aspectos relativos al centro escolar | 19.66    | 5.445     | .108       | ,000 <sup>c</sup> |
| Aspectos relativos a los profesores  | 25.13    | 7.638     | .094       | ,000 <sup>c</sup> |
| Clima social escolar                 | 44.78    | 12.462    | .091       | ,000 <sup>c</sup> |

*Nota:* *M* = media; *DS* = desviación estándar; *K-S* = Prueba de Kolmogorov Smirnov; *p* = significancia estadística.

En la tabla 18, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste del clima social escolar y sus dimensiones en las puntuaciones de los adolescentes de la institución educativa para determinar la normalidad de sus puntuaciones, por ello es que se estaría observando que frente a la presencia de la distribución se observaría esencialmente una distribución no normal.

Tabla 19

*Comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función del sexo*

| Variabes                             | Sexo      | <i>n</i> | Rango promedio | <i>u</i>  | <i>z</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|-----------|----------|----------------|-----------|----------|----------|
| Aspectos relativos al centro escolar | Femenino  | 204      | 211.97         | 22332.000 | -1.311   | .190     |
|                                      | Masculino | 236      | 227.87         |           |          |          |
| Aspectos relativos a los profesores  | Femenino  | 204      | 208.00         | 21522.000 | -1.919   | .055     |
|                                      | Masculino | 236      | 231.31         |           |          |          |
| Clima social escolar                 | Femenino  | 204      | 208.14         | 21551.000 | -1.896   | .058     |
|                                      | Masculino | 236      | 231.18         |           |          |          |

*Nota:* *n* = muestra; *u* = U de Mann Whitney; *z* = distribución estándar; *p* = significancia estadística.

En la tabla 19, se presentan los resultados de la prueba de comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función del sexo, donde se observa que en la dimensión aspectos relativos al centro escolar y la dimensión aspectos relativos a los profesores no se encontró diferencias estadísticamente significativas.



Tabla 20

*Comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función de la edad*

| Variables                            | Edad    | <i>n</i> | Rango promedio | <i>u</i>  | <i>z</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|---------|----------|----------------|-----------|----------|----------|
| Aspectos relativos al centro escolar | 12 a 14 | 228      | 223.55         | 23472.000 | -.523    | .601     |
|                                      | 15 a 17 | 212      | 217.22         |           |          |          |
| Aspectos relativos a los profesores  | 12 a 14 | 228      | 227.65         | 22538.000 | -1.224   | .221     |
|                                      | 15 a 17 | 212      | 212.81         |           |          |          |
| Clima social escolar                 | 12 a 14 | 228      | 225.73         | 22974.500 | -.896    | .370     |
|                                      | 15 a 17 | 212      | 214.87         |           |          |          |

*Nota:* *n* = muestra; *u* = U de Mann Whitney; *z* = distribución estándar; *p* = significancia estadística.

En la tabla 20, se presentan los resultados de la prueba de comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función de la edad, se encontró que no existen diferencias significativas.

Tabla 21

*Comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función del año de estudio*

| Variables                            | Año de estudio | <i>n</i> | Rango promedio | <i>H</i> | <i>gl</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|----------------|----------|----------------|----------|-----------|----------|
| Aspectos relativos al centro escolar | Segundo año    | 108      | 241.50         | 4.658    | 3         | .199     |
|                                      | Tercer año     | 120      | 206.73         |          |           |          |
|                                      | Cuarto año     | 103      | 221.37         |          |           |          |
|                                      | Quinto año     | 109      | 214.04         |          |           |          |
| Aspectos relativos a los profesores  | Segundo año    | 108      | 238.88         | 4.128    | 3         | .248     |
|                                      | Tercer año     | 120      | 220.03         |          |           |          |
|                                      | Cuarto año     | 103      | 219.32         |          |           |          |
|                                      | Quinto año     | 109      | 203.93         |          |           |          |
| Clima social escolar                 | Segundo año    | 108      | 241.39         | 4.303    | 3         | .231     |
|                                      | Tercer año     | 120      | 212.38         |          |           |          |
|                                      | Cuarto año     | 103      | 220.23         |          |           |          |
|                                      | Quinto año     | 109      | 209.00         |          |           |          |

*Nota:* *n* = muestra; *H* = Prueba de Kruskal-Wallis; *gl* = grados de libertad; *p* = significancia estadística.

En la tabla 21, se presentan los resultados de la prueba de comparación del clima social escolar y sus dimensiones en función del año de estudio en las puntuaciones de los participantes, donde se observa que en la dimensión aspectos relativos al centro escolar y la dimensión aspecto relativos a los profesores no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, a nivel general del clima social escolar no se encontró diferencia estadísticamente significativa en función del año de estudio.

#### 4.1.2. Análisis de la motivación académica

A continuación, se presenta los resultados obtenidos del análisis estadístico descriptivo de la variable motivación académica y sus dimensiones en la muestra de estudio.

Tabla 22

*Estadísticos descriptivos de la motivación académica*

| Variables                      | <i>M</i> | <i>Mdn</i> | <i>Mo</i> | <i>DS</i> | <i>g</i> <sup>1</sup> | <i>g</i> <sup>2</sup> | <i>C.V.</i> (%) |
|--------------------------------|----------|------------|-----------|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| Atribuciones internas al logro | 6.66     | 7.00       | 7         | 2.508     | -.832                 | .245                  | 0.38            |
| Autoeficacia académica         | 7.35     | 7.50       | 7         | 3.156     | -.540                 | -.355                 | 0.43            |
| Acciones orientadas al logro   | 7.71     | 8.00       | 8         | 2.736     | -.219                 | .455                  | 0.35            |
| Motivación académica           | 21.72    | 23.00      | 23        | 7.563     | -.718                 | .537                  | 0.35            |

*Nota:* *M* = media; *Mdn* = mediana; *Mo* = moda; *DS* = desviación estándar; *g*<sup>1</sup> = asimetría; *g*<sup>2</sup> = curstosis; *C.V.* (%) = coeficiente de variación.

En la tabla 22, se presentan los resultados encontrados del análisis de la estadística descriptiva de la variable motivación académica como también de sus dimensiones de las puntuaciones obtenidas de los adolescentes en la institución educativa. Se puede observar que las puntuaciones más elevadas fueron presentadas en la dimensión acciones orientadas al logro (*M*= 7.71; *DS*= 2.736); mientras que, la menor puntuación fue encontrada en la dimensión atribuciones internas al logro (*M*= 6.66; *DS*= 2.508). Finalmente se puede observar que en ambos casos presentan distribuciones esencialmente asimétricas.

Tabla 23

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión atribuciones internas al logro*

| Niveles        | <i>fr</i> | %     |
|----------------|-----------|-------|
| Bajo           | 49        | 11.1  |
| Tendencia bajo | 64        | 14.5  |
| Moderado       | 143       | 32.5  |
| Tendencia alto | 127       | 28.9  |
| Alto           | 57        | 13.0  |
| Total          | 440       | 100.0 |

*Nota: fr = frecuencia; % = porcentaje.*

En la tabla 23, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias y porcentajes de la dimensión atribuciones internas al logro de la motivación académica obtenidos en los adolescentes de la institución educativa, teniendo que el 11.1% fue bajo, el 14.5% tendencia bajo, el 32.5% moderado, el 28.9% tendencia alto y el 13.0% alto.

Tabla 24

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión autoeficacia académica*

| Niveles        | <i>fr</i> | %     |
|----------------|-----------|-------|
| Bajo           | 76        | 17.3  |
| Tendencia bajo | 79        | 18.0  |
| Moderado       | 159       | 36.1  |
| Tendencia alto | 93        | 21.1  |
| Alto           | 33        | 7.5   |
| Total          | 440       | 100.0 |

*Nota: fr = frecuencia; % = porcentaje.*

En la tabla 24, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias y porcentajes de la dimensión autoeficacia académica de la motivación académica obtenidos en los adolescentes de la institución educativa, teniendo que el 17.3% fue bajo, el 18.0% tendencia bajo, el 36.1% moderado, el 21.1% tendencia alto y el 7.5% alto.

Tabla 25

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión acciones orientadas al logro*

| Niveles        | <i>fi</i> | %     |
|----------------|-----------|-------|
| Bajo           | 76        | 17.3  |
| Tendencia bajo | 112       | 25.5  |
| Moderado       | 150       | 34.1  |
| Tendencia alto | 43        | 9.8   |
| Alto           | 59        | 13.4  |
| Total          | 440       | 100.0 |

*Nota: fr = frecuencia; % = porcentaje.*

En la tabla 25, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias y porcentajes de la dimensión acciones orientadas al logro de la motivación académica obtenidos en los adolescentes de la institución educativa, teniendo que el 17.3% fue bajo, el 25.5% tendencia bajo, el 34.1% moderado, el 9.8% tendencia alto y el 13.4% alto.

Tabla 26

*Frecuencias y porcentajes de la motivación académica*

| Niveles        | <i>fr</i> | %     |
|----------------|-----------|-------|
| Bajo           | 88        | 20.0  |
| Tendencia bajo | 82        | 18.6  |
| Moderado       | 122       | 27.7  |
| Tendencia alto | 88        | 20.0  |
| Alto           | 60        | 13.6  |
| Total          | 440       | 100.0 |

*Nota: fr = frecuencia; % = porcentaje.*

En la tabla 26, se presentan los resultados del análisis de las frecuencias y porcentajes de la motivación académica obtenidos en los adolescentes de la institución educativa, teniendo que el 20.0% fue bajo, el 18.6% tendencia bajo, el 27.7% moderado, el 20.0% tendencia alto y el 13.6% alto.

Tabla 27

*Análisis de bondad de ajuste de la motivación académica y sus dimensiones*

| Variables                      | <i>M</i> | <i>DS</i> | <i>K-S</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|----------|-----------|------------|----------|
| Atribuciones internas al logro | 6.66     | 2.508     | .169       | .000     |
| Autoeficacia académica         | 7.35     | 3.156     | .104       | .000     |
| Acciones orientadas al logro   | 7.71     | 2.736     | .115       | .000     |
| Motivación académica           | 21.72    | 7.563     | .083       | .000     |

*Nota:* *M* = media; *DS* = desviación estándar; *K-S* = Prueba de Kolmogorov Smirnov; *p* = significancia estadística.

En la tabla 27, se presentan los resultados del análisis de bondad de ajuste de la motivación académica y sus dimensiones en las puntuaciones de los adolescentes de la institución educativa para determinar la normalidad de sus puntuaciones, por ello es que se estaría observando que frente a la presencia de la distribución se observaría esencialmente una distribución no normal.

Tabla 28

*Comparación de la motivación académica y sus dimensiones en función del sexo*

| Variables                      | Sexo      | <i>n</i> | Rango promedio | <i>u</i>  | <i>z</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|-----------|----------|----------------|-----------|----------|----------|
| Atribuciones internas al logro | Femenino  | 204      | 225.56         | 23040.500 | -.784    | .433     |
|                                | Masculino | 236      | 216.13         |           |          |          |
| Autoeficacia académica         | Femenino  | 204      | 215.80         | 23113.500 | -.724    | .469     |
|                                | Masculino | 236      | 224.56         |           |          |          |
| Acciones orientadas al logro   | Femenino  | 204      | 218.34         | 23632.000 | -.334    | .739     |
|                                | Masculino | 236      | 222.36         |           |          |          |
| Motivación académica           | Femenino  | 204      | 219.53         | 23873.500 | -.149    | .881     |
|                                | Masculino | 236      | 221.34         |           |          |          |

*Nota:* *n* = muestra; *u* = U de Mann Whitney; *z* = distribución estándar; *p* = significancia estadística.

En la tabla 28, se presentan los resultados de la prueba de comparación de la motivación académica y sus dimensiones en función del sexo en las puntuaciones de los participantes, donde se observa que en la dimensión atribuciones internas al logro, autoeficacia académica, y acciones orientadas al logro no se encontró diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, a nivel general de la motivación

académica no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

Tabla 29

*Comparación de la motivación académica y sus dimensiones en función de la edad*

| Variables                      | Edad    | <i>n</i> | Rango promedio | <i>u</i>  | <i>z</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|---------|----------|----------------|-----------|----------|----------|
| Atribuciones internas al logro | 12 a 14 | 228      | 221.23         | 24000.500 | -.127    | .899     |
|                                | 15 a 17 | 212      | 219.71         |           |          |          |
| Autoeficacia académica         | 12 a 14 | 228      | 223.96         | 23379.500 | -.595    | .552     |
|                                | 15 a 17 | 212      | 216.78         |           |          |          |
| Acciones orientadas al logro   | 12 a 14 | 228      | 223.77         | 23422.500 | -.564    | .573     |
|                                | 15 a 17 | 212      | 216.98         |           |          |          |
| Motivación académica           | 12 a 14 | 228      | 221.92         | 23844.000 | -.243    | .808     |
|                                | 15 a 17 | 212      | 218.97         |           |          |          |

*Nota:* *n* = muestra; *u* = U de Mann Whitney; *z* = distribución estándar; *p* = significancia estadística.

En la tabla 29, se presentan los resultados de la prueba de comparación de la motivación académica y sus dimensiones en función de la edad en las puntuaciones de los participantes, donde se observa que en la dimensión atribuciones internas al logro, autoeficacia académica, y acciones orientadas al logro no se encontró diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, a nivel general de la motivación académica no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la edad.

Tabla 30

*Comparación de la motivación académica y sus dimensiones en función al año de estudio*

| Variables                      | Año de estudio | N   | Rango promedio | H     | gl | p    |
|--------------------------------|----------------|-----|----------------|-------|----|------|
| Atribuciones internas al logro | Segundo año    | 108 | 221.31         | 2.831 | 3  | .418 |
|                                | Tercer año     | 120 | 227.30         |       |    |      |
|                                | Cuarto año     | 103 | 229.52         |       |    |      |
|                                | Quinto año     | 109 | 203.68         |       |    |      |
| Autoeficacia académica         | Segundo año    | 108 | 223.93         | 4.530 | 3  | .210 |
|                                | Tercer año     | 120 | 228.03         |       |    |      |
|                                | Cuarto año     | 103 | 231.32         |       |    |      |
|                                | Quinto año     | 109 | 198.58         |       |    |      |
| Acciones orientadas al logro   | Segundo año    | 108 | 224.10         | 2.481 | 3  | .479 |
|                                | Tercer año     | 120 | 223.83         |       |    |      |
|                                | Cuarto año     | 103 | 229.76         |       |    |      |
|                                | Quinto año     | 109 | 204.51         |       |    |      |
| Motivación académica           | Segundo año    | 108 | 222.94         | 3.698 | 3  | .296 |
|                                | Tercer año     | 120 | 224.56         |       |    |      |
|                                | Cuarto año     | 103 | 233.43         |       |    |      |
|                                | Quinto año     | 109 | 201.39         |       |    |      |

*Nota:* n = muestra; H = Prueba de Kruskal-Wallis; gl = grados de libertad; p = significancia estadística.

En la tabla 30, se presentan los resultados de la prueba de comparación de la motivación académica y sus dimensiones en función del año de estudio en las puntuaciones de los participantes, donde se observa que en la dimensión atribuciones internas al logro, autoeficacia académica, y acciones orientadas al logro no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, a nivel general de la motivación académica no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del año de estudio.

## 4.2. Contrastación de hipótesis

### 4.2.1. Hipótesis general

Tabla 31

*Relación entre el clima social escolar y la motivación académica*

| Variables            |       | Motivación académica |
|----------------------|-------|----------------------|
|                      | $r_s$ | .250                 |
| Clima social escolar | $p$   | .000                 |
|                      | $n$   | 440                  |

*Nota:*  $r_s$  = coeficiente de correlación de Spearman;  $p$  = significancia estadística;  $n$ =muestra.

En la tabla 31, se presentan los resultados del análisis de la relación entre las puntuaciones del clima social escolar y los presentados en la motivación académica (general) en los adolescentes de una institución educativa a través de la prueba *rho* de Spearman, donde se observa una relación estadísticamente significativa y directa entre el clima social escolar y la motivación escolar en los estudiantes, aceptándose ante ello la hipótesis alterna, indicando que aquellos estudiantes con mayor presencia de clima social escolar tendrían mayor motivación académica.

#### 4.2.2. Hipótesis específica

Tabla 32

*Relación entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones de la motivación académica*

| Variables                               |       | Atribuciones<br>internas al<br>logro | Autoeficacia<br>académica | Acciones<br>orientadas<br>al logro |
|---|-------|--------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| Aspectos relativos al<br>centro escolar | $r_s$ | .247                                 | .274                      | .276                               |
|   | $p$   | .000                                 | .000                      | .000                               |
|   | $n$   | 440                                  |                           |                                    |
| Aspectos relativos a los<br>profesores  | $r_s$ | .209                                 | .247                      | .186                               |
|   | $p$   | .000                                 | .000                      | .000                               |
|   | $n$   | 440                                  |                           |                                    |

*Nota:*  $r_s$  = coeficiente de correlación de Spearman;  $p$  = significancia estadística;  $n$ =muestra.

En la tabla 32, se presentan los resultados del análisis de la relación entre las puntuaciones de las dimensiones del clima social escolar y los presentados en las dimensiones de la motivación académica en los adolescentes de una institución



educativa a través de la prueba *rho* de Spearman, donde se observa una relación estadísticamente significativa y directa entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar con las dimensiones de la motivación académica: atribuciones internas al logro, autoeficacia académica y acciones orientadas al logro. De igual forma se observa una relación estadísticamente significativa entre los aspectos relativos a los profesores con las dimensiones de la motivación académica: atribuciones internas al logro, autoeficacia académica y con acciones orientadas al logro.

**CAPÍTULO V**  
**DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y**  
**RECOMENDACIONES**

## 5.1. Discusiones

El estudio comenzó a partir del déficit que existe en torno a los estudios que buscasen establecer evidencias sobre la relación entre el clima social escolar con la motivación académica, para lo cual se contaba con reflexiones que daría a entender que ambas por lo menos podía aparecer vinculadas en un sujeto en particular, como lo expresaría Ojeda (2003) la presencia de clima social escolar está referida a las emociones y experiencias tanto positivas como negativas que un individuo puede estar sintiendo en un centro de clases, siendo ese el que podría mejorar su motivación por continuar asistiendo a dicho centro, aunque como lo diría García y Cubo (2009) ello no necesariamente involucraría asistir para realizar labores académicas, sino que el centro de estudios pasaría a ser entendido como un lugar donde el propio adolescente puede recurrir para sentirse mejor, es en esa medida que se planteó una investigación la cual tuvo por objetivo establecer la relación entre clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador, del cual se procederán a contrastar y analizar los resultados objetivos.

Se encontró una relación estadísticamente significativa y directa entre el clima social escolar y la motivación académica en los adolescentes que se encuentran asistiendo a la institución educativa analizada, lo que estaría indicando que a mayor presencia de un clima escolar mucho más positivo, en el que los propios están felices tanto con los aspectos relativos del centro escolar como a los profesores, ellos se encontrarían teniendo mayor interés en mejorar sus esfuerzos para conseguir un mayor aprendizaje dentro de la institución. Dichos resultados estarían apoyando lo identificado por Díaz (2017) quien identificó una relación estadísticamente significativa con los hábitos de estudio y clima social escolar, donde al tener una impresión emocional del centro educativo, buscan mejorar las estrategias para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje; así mismo, estaría apoyado por De la Cruz (2015) donde encontró una relación directamente proporcional entre los hábitos de estudio y la motivación académica, de igual forma los resultados encontrados en la presente investigación estarían apoyando lo encontrado por Blondet (2014) donde identificaría que a mejor clima de aula, los adolescentes de cuatro instituciones educativas en Huacho estarían manifestando mejor motivación académica.

Partiendo del objetivo principal de la investigación, se encontró evidencia en las puntuaciones obtenidas por los participantes de la investigación que señalaban la existencia de una relación estadísticamente significativa y directa entre el clima social escolar con la motivación académica ( $r_s=.250$ ;  $p<.05$ ), lo que indicaría que aquellos estudiantes con mayor presencia de clima social escolar, es decir que tenían una percepción de la experiencia en cuanto a la vinculación de forma positiva con el centro al cual acudían para realizar sus estudios iba en la misma dirección a la presencia de su motivación hacia mejorar en el ámbito académico. Para Chau (2012) la presencia de clima social escolar indica que se tiene una experiencia positiva dentro del centro escolar, sintiendo alegría, tranquilidad y reciprocidad por parte de los docentes; es decir que tiene en cuenta que se encuentra en un contexto apropiado, el cual podría estar sirviendo como una base para conseguir mostrarse más motivado en el desarrollo de sus actividades académicas, ya que bajo lo mencionado por Ames y Archer (1988) la motivación académica involucraría que los propios estudiantes se sienten en la motivación por realizar todos los esfuerzos necesarios que les permitan enfrentar y superar sus adversidades académicas.

Los resultados descriptivos constituyen los primeros objetivos específicos de la investigación, siendo el interés identificar las frecuencias de los niveles del clima social escolar y la motivación académica en los escolares analizados en la institución educativa en Villa El Salvador, siendo ellos quienes para la primera variable reportarían predominantemente un nivel moderado (40.9%), siendo solo el 11.8% en nivel alto, lo cual indicaría que los estudiantes no estarían en su mayoría percibiendo un adecuado clima social; es decir que la interacción con los miembros que componen el grupo escolar no han realizado las estrategias adecuadas para que ellos se sientan a gusto con su permanencia en dicho lugar.

En cuanto a la descripción de la motivación académica en los estudiantes de nivel secundaria, la mayor predominancia fue en el nivel moderado, donde el 27.7% de los evaluados se encontraba; mientras que solo el 13.6% presentaría un nivel alto en las puntuaciones de su motivación hacia las actividades que demuestren un buen desempeño académico, ello resultaría preocupante pues indicaría que la presencia de motivación académica no es predominantemente alta, lo que afectaría en su

desempeño cotidiano pues estaría en su mayoría viendo las actividades académicas como algo forzado.

Contando con la presencia de las variables socio demográficas, se planteó el análisis de diferencias significativas para establecer si un grupo presentaría necesariamente mayor presencia de clima social, pues esto no se suele realizar en los trabajos revisados en los antecedentes a pesar de resultar evidencias útiles en el análisis de la variable en cuestión, es por ello que se realizó el análisis de comparación del clima social escolar en función de las variables sociodemográficas, donde se encontró que no había diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y año de estudio.

En relación a la segunda variable, se realizó el análisis de comparación de la motivación académica en función de las variables sociodemográficas, donde se encontró que no había diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y año de estudio. Finalmente, se encontró una relación estadísticamente significativa y directa entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones de la motivación académica en los adolescentes de una institución educativa, siendo una tendencia directamente proporcional por lo que se halló que quienes mostraban mayor percepción en las dimensiones del clima social escolar, tenían mayor presencia de las dimensiones (atribuciones internas al logro ( $\rho=.209$ ;  $p<.05$ ), autoeficacia académica ( $\rho=.247$ ;  $p<.05$ ) y acciones orientadas al logro ( $\rho=.186$ ;  $p<.05$ ) de la motivación académica. Dichos resultados se encontrarían siendo apoyados por Rivera (2014) donde encontró que a mayor presencia de motivación académica, los propios estudiantes terminaban teniendo un mejor rendimiento académico en comparación del grupo de estudiantes que no lo estaría presentando, además, Bernal, Flórez y Salazar (2017) encontraron que los estudiantes que presentaban una mayor motivación académica, lograban con mayor éxito la autorregulación para el aprendizaje y con ello conseguirían mejor rendimiento académico en ese momento. Algo a resaltar es que la presencia de mayor motivación académica también termina llevando a los estudiantes a conseguir mayor satisfacción académica al presenciar como su rendimiento académico termina viéndose beneficiado por ello.

## 5.2. Conclusiones

Para el objetivo principal, se encontró una relación estadísticamente significativa y directa entre el clima social escolar y la motivación académica en los adolescentes de una institución educativa, siendo una tendencia directamente proporcional por lo que se halló que quienes mostraban mayor clima social escolar, tenían mayor motivación académica.

Para el primer objetivo específico, se encontró que en el clima social escolar la mayor cantidad de los estudiantes presentaron un nivel moderado, siendo quienes entendían que el centro escolar les ofrecía cierta confianza, pero esta no alcanzaba a ser alta.

Para el segundo objetivo específico, se encontró que en la motivación académica la mayor proporción de los estudiantes estaban manifestando una moderada motivación, es decir que realizaban los esfuerzos por mejorar en sus estrategias para afrontar el proceso enseñanza – aprendizaje, pero aún podrían superarlo.

Para el tercer objetivo específico, se realizó el análisis de comparación del clima social escolar en función de las variables sociodemográficas, donde se encontró que no había diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y año de estudio.

Para el cuarto objetivo específico, se realizó el análisis de comparación de la motivación académica en función de las variables sociodemográficas, donde se encontró que no había diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y año de estudio.

Para el quinto objetivo, se encontró una relación estadísticamente significativa y directa entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones de la motivación académica en los adolescentes de una institución educativa, siendo una tendencia directamente proporcional por lo que se halló que quienes mostraban mayor percepción en las dimensiones del clima social escolar, tenían mayor presencia

de las dimensiones (atribuciones internas al logro, autoeficacia académica y acciones orientadas al logro) de la motivación académica.

### **5.3. Recomendaciones**

A partir de los adolescentes reportado con presencia de menor clima social escolar, conviene revisar las estrategias planeadas hasta el momento en la institución educativa para mejorarlas, ya sea en su relación con los docentes como con el centro mismo, de igual forma a partir de los resultados encontrados buscar estrategias para fortalecer la motivación académica en aquellos adolescentes con bajos niveles.

Implementar talleres donde se mejore la imagen que los estudiantes tienen sobre la institución educativa, consiguiendo que ellos se sientan más en calidez con dicho grupo.

Ejecutar talleres en los cuales se les incentive a los estudiantes a buscar mejorar sus propias herramientas de aprendizaje, siendo esta la motivación académica que necesitarían sobre todo el grupo de chicos con niveles bajos.

A pesar de no encontrar diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, edad y año de estudio tanto en las variables clima social escolar y en la motivación académica, resulta pertinente realizar nuevas estrategias que busquen mejorar dichos elementos tanto en varones como mujeres, de igual forma considerando todos los años de estudio considerados en la investigación.

Realizar la replicación de la presente investigación en otros contextos, pues los resultados encontrados constituyen una evidencia sobre la relación entre el clima social escolar y la motivación académica, siendo necesarios aún más estudios para dar mayor solidez a los resultados.



## **REFERENCIAS**

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 145-160.
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161.
- Almela, J. (2002). *Aprender a estudiar no es imposible. Técnicas de estudio para hijos en edad escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Palabra.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(1), 686- 695.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processe. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 145-160.
- Ariana, L. (2018). *Clima social escolar en estudiantes de secundaria de un colegio* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Ariza, M. y Pérez, M. (2009). *Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada*. Madrid, España: OEI.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 117-135.
- Becerra, S. (2006). Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 47-71.

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación* (3ra ed.). Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Bernal, M., Flórez, E. y Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una institución educativa del municipio de Aránzazu* (Tesis de maestría). Centro de Estudios Avanzados en niñez y juventud, Caldas, Colombia.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey-Alamillo, R. y Ortega-Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339(1), 293-331.
- Blondet, C. (2014). *Clima de aula y motivación académica de alumnos del 5to año de secundaria de las instituciones educativas públicas de Huacho* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Huacho, Perú.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales: manuales I y II*. Buenos Aires, Argentina: Agencia para el Desarrollo Internacional.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. *Educational Leadership*, 45(2), 230-235.
- Carrasco, A. (2018). *Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa* (Tesis de pregrado). Universidad señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Cere, J. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Vitoria, España: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.

- Chaux, E. (2010). Aulas en Paz: Alternativa a la violencia escolar. *Periódico de la Policía Nacional de Colombia*, 4(1), 15-20.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Chirio, D. (2017). *Conducta emocional inadaptada según sexo y edad en estudiantes de secundaria de Lima Sur*. Lima, Perú: CIPMOC.
- Chóliz, L. (2004). *Psicología de los motivos sociales*. Recuperado del sitio web: <http://www.uv.es/~choliz/Motivos%20sociales.pdf>.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, 15(1), 11-52.
- Covey, S. (2009). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Crespo, V. (2019). *Conductas antisociales – delictivas en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador con alto y bajo clima social familiar* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- De la Cruz, J. (2015). *Hábitos de estudio y motivación académica en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la I.E. Emblemática Hipólito Unanue, Lima, Cercado UGEL 03* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Deci, L. y Ryan, M. (1992). *The Initiation and Regulation of Intrinsically Motivated Learning and Achievement*. Cambridge, USA: CU Press.
- Díaz, O. (2017). *Hábitos de estudio y clima social escolar en alumnas de secundaria de la institución educativa Santa Magdalena Sofía de Chiclayo* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.

Edel, R. (2003). *Factores asociados al rendimiento académico*. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.html>.

Eugenia, E. (2018). *Clima social escolar de estudiantes de una institución educativa en Colombia* (Tesis de maestría). Universidad Metropolitana de Educación, ciencia y tecnológica, Bogotá, Colombia.

Fernández, F., Arco, J., López, S. y Heilborn, V. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutorías entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 45-49.

Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. México, México: Alfaomega.

Fernández, R. (2017). *Satisfacción, motivación y rendimiento académico del discente de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la asignatura de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la asignatura de educación física y con los centros educativos* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Flores, L. y Zerón, A. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, 22(1), 153-172.

Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 13(2), 75-91.

Gamarra, E. (2017). *Propiedades psicométricas del cuestionario clima social del centro escolar en adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.

- García, F. y Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García, M. y Cubo, D. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *REIFOP*, 12(1), 51-62.
- García-Pujadas, M., Pérez-Almaguer, R. y Hernández-Batista, R. (2013) Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, 19(3), 1-11.
- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de la matemática. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de educación matemática*, 2(1), 15–32.
- Gómez-Bahillo, C., Puyal, E., Sanz, A., Elboj, C. y Sanagustin, M. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no Universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Aragón, España: Gobierno de Aragón.
- González, A. (2005). *Motivación académica, teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, España: Pirámide.
- González, J., Núñez, J., González, S., Álvarez, L., Rocas, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González, R. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 164-170.
- Graham, S. y Golan, S. (1991). Motivational Influences on Cognition: Task Involvement, Ego Involvement, and Depth of Information Processing. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 160-170.

- Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.
- Hernández, D. (2019). *Acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de inteligencia emocional* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, México: Mc Graw-Hill.
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Revista escearios*, 12(2), 7-18.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de investigación holística*. Caracas, Venezuela: Sypal.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De la Morena, M., Muñoz, A. y Trianes, M. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de Secundaria. *Psicología, Saúde y Doenças*, 4(2), 277-286.
- Jiménez, S. y Arquero, J. (1997). Actividades extra-aula y motivación. Tres experiencias en el área de contabilidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1(1), 15-19.
- Katz, I. y Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When it Does Not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 160-174.
- Kornblit, A., Adaszko, D. y Di Leo, P. (2008). *Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.

- Kröyer, O., Muñoz, M. y Ansorena, N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373-384.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C. y Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(1), 76-88.
- Lepper, M. y Henderlong, J. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, USA: Academic Press.
- Limaco, A. (2019). *Agresividad en adolescentes de una institución educativa en Villa El Salvador con alto y bajo nivel de habilidades sociales* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Manassero, A. y Vázquez, A. (2000). *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Manassero, A. y Vázquez, A. (1998). Validación de una Escala de Motivación de Logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Meece, J. (1991). *The Classroom Context and Student's Motivational Goal. Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, Inglaterra: JAI Press.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext)
- Moos, R. y Trickett, E. (1984). *Escalas de clima social - FES*. Madrid, España: Tea Ediciones.



- Muñoz, M., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Narro, W. (2018). *Estilos de crianza y desajuste del comportamiento psicosocial en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Novoa, G. (2019). *Satisfacción familiar e inteligencia emocional en estudiantes de nivel secundaria del distrito de Villa María del Triunfo* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Ojeda, A. (2018). *El clima social escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria* (Tesis de pregrado). Universidad nacional de San Agustín, Arequipa, Perú.
- Ojeda, R. (2003). *Cuestionarios sobre convivencia escolar*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B4LjtLS1a-Nsd2piLUIPeHRueIE/edit?pli=1>
- Ortiz, M. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 55(1), 27-39.
- Pachas, Y. (2018). *Clima escolar y rendimiento académico en el área de ciencias sociales en estudiantes de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 216-224.
- Pérez, A., Ramos, G. y López E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350(1), 221-252.

- Pintrich, P. y Schunck, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. New York, USA: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich, R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 162-165.
- Regalado, E. (2015). *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en la asignatura de actividades prácticas (tecnología) en los estudiantes* (Tesis de maestría). Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala.
- Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato técnico en salud comunitaria del instituto República Federal* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, México, México.
- Rodríguez, E. (2018). *Clima escolar y calidad educativa en la institución educativa argentina-lima* (Tesis de pregrado). Universidad san Martin de Porres, Lima, Perú.
- Rodríguez, M. y Vaca P. (2010). Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria. *Aletheia*, 33(3), 179-189.
- Rodríguez, N. (2004). *El clima escolar*. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF).
- Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 29-36.
- Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 353-370.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Visión Universitaria.

Tito, I. (2019). *Hábitos de estudio en adolescentes de tres instituciones educativas de lima sur con alta y baja motivación académica* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.

Toledo, M., Magendzo, A. y Gutiérrez, V. (2009). *Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes*. Recuperado de <http://www.udp.cl/funciones/descargaarchivos.asp?seccion=documentosyid=73>

Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. *Persona*, 2(3), 177-193.

Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18(2), 266-271.

Valenzuela, J. (2007). *Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo?* Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35603714.pdf>.

Vergara, R. (2011). *Clima social escolar en los centros educativos municipales de la Comuna de Toltén*, Recuperado de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Clima%20Social%20Escolar,%20La%20Araucan%C3%ADa,%20Chile.pdf>.

Vío, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, USA: Springer-Verlag.

Yris, P. (2018). *Clima escolar y rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales en estudiantes del 1° de Secundaria de la I.E. Manuel Gonzales Prada, Huaycán* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.

Zúñiga, M. (1998). *Algunos criterios para la formulación de una estrategia integral de docencia en educación superior: una mirada desde la relación enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/1998/03/gestion-de-la-docencia-e-internacionalizacion-en-las-universidades-chilenas.pdf>

Zusho, A., Pintrich, P. y Coppola, B. (2003). Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 95-102.

## **ANEXOS**

## ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMAS   | OBJETIVOS  | HIPOTESIS   | VARIABLES            |  |                                      |
|---|--|---|----------------------|--|--------------------------------------|
| <b>Formulación del problema</b>   | <b>Objetivos generales</b>   | <b>Hipótesis general</b>  | VARIABLE             | DIMENSIÓN  | ESCALA                               |
| ¿Cuál es la relación entre clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador? | Establecer la relación entre clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador                       | Hi: Existe relación estadísticamente significativa y directa entre clima social escolar y motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador  | Clima social escolar | Aspectos relativos al centro escolar<br>Aspectos relativos a los profesores              | Cuestionario de clima social escolar |
|   | <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Hipótesis específica</b>   | VARIABLE             | DIMENSIÓN  | ESCALA                               |
|   | Identificar los niveles del clima social escolar y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador                             | H1: Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar el clima social escolar y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en función del sexo, edad y año de estudio. | Motivación académica | Atribuciones internas al logro<br>Autoeficacia académica<br>Acciones orientadas al logro | Escala de motivación académica       |
|   | Identificar los niveles de la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador                           |   |                      |  |                                      |
|   | Comparar el clima social escolar y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en función del sexo, edad y año de estudio. | H2: Existen diferencias estadísticamente significativas al comparar la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en  |                      |  |                                      |

---

Comparar la motivación académica y sus dimensiones en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador en función del sexo, edad y año de estudio.

función del sexo, edad y año de estudio.

H3: Existe relación estadísticamente significativa y directa entre las dimensiones del

Analizar la relación entre las dimensiones del clima social escolar con las dimensiones de la motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador

clima social escolar con las dimensiones de la motivación académica en adolescentes de una institución educativa de Villa El Salvador

---

**POBLACIÓN Y MUESTRA**

**METODOLOGIA**

**INSTRUMENTOS**

---

---

**Población y muestra**

La población estuvo constituida por 510 estudiantes de una institución educativa de secundaria, siendo la I.E. 6068 Manuel Gonzales Prada que se encuentra en el distrito Villa El Salvador, quienes tenían edades comprendidas entre 12 a 17 años.

La muestra fue conformada por 440 adolescentes que se encontraban en nivel secundaria de la institución educativa 6068 Manuel Gonzales Prada, cantidad obtenida mediante la fórmula para poblaciones finitas al 98% de confianza y 2% de error; además, se empleó un muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia.

**Tipo de investigación**

La investigación fue de tipo correlacional, ya que se buscó determinar si existía relación entre las variables: clima social escolar y la motivación académica en una institución educativa en el distrito de Villa El Salvador; así mismo, fue cuantitativo, pues se empleó el paradigma de los números para estimar los resultados (Bernal. 2010, p, 114).

**Diseño de investigación**

La investigación fue de diseño no experimental, pues no se buscó en ningún momento del desarrollo del estudio realizar manipulación alguna de las variables; así mismo, fue de corte transversal, ya que los datos fueron recolectados en un solo momento, representando una especie de fotografía del comportamiento de las variables dentro de su ambiente natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para la recolección de los datos, se recurrió a la técnica de la encuesta, ya que se planteó administrar los protocolos que midieran el clima social escolar y la motivación académica en los adolescentes, identificándose de esta forma, el auto informe de los propios sujetos de investigación (Sánchez y Reyes, 2015).

Para la medición del clima social escolar se empleó el Cuestionario de clima social escolar, a evaluación de estos criterios teóricos fueron evaluados por tres jueces expertos los cuales confirmaron su alta adecuación a los contenidos que se pretendían medir.

Para la medición de la motivación académica, se empleó la Escala de motivación académica creada por Thornberry (2008) la cual tiene por objetivo la estimación del nivel de motivación académica en escolares a través de sus 18 ítems divididos en tres dimensiones.

---



**ANEXO 02: INSTRUMENTO PARA VARIABLE 1**  
**CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR**

*Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006)*

Indicaciones

A continuación, se presenta unas oraciones que representan determinadas situaciones en el ambiente escolar, lea atentamente cada una de ella y responda lo más sincera posible de acuerdo a la siguiente escala:

| N     | CN         | AV      | CS           | S       |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |

|    |   | N | CN | AV | CS | S |
|----|---|---|----|----|----|---|
| 01 | Los profesores de este colegio son agradables con los estudiantes     | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 02 | Trabajo en las tareas escolares                                       | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 03 | Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente.    | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 04 | Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo.                  | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 05 | Los profesores hacen un buen trabajo identificando a los desordenados | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 06 | Me siento cómodo hablando con los profesores de mis problemas         | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 07 | Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.                 | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 08 | El colegio está muy ordenado y limpio                                 | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 09 | Se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio            | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 10 | Los estudiantes realmente quieren aprender                            | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 11 | Los estudiantes de origen indígena son respetados                     | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 12 | Mi curso tiene un aspecto muy agradable                               | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 13 | La gente de este colegio se cuida uno al otro.                        | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |
| 14 | Mi colegio es un lugar muy seguro                                     | 1 | 2  | 3  | 4  | 5 |

**ANEXO 03: INSTRUMENTO PARA VARIABLE 2**

## ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADEMICA

*Thornberry (2008)*

### Instrucciones

A continuación, se presentan una serie de frases que las personas usan para describirse. Lee cada una y marca la categoría (casi siempre, a veces, casi nunca) que mejor describe como piensas y actúa hoy en día. No hay respuestas buenas o malas.

| ITEMS   | SIEMPRE<br>pienso y<br>actúo así | A VECES<br>pienso y<br>actúo así | NUNCA<br>pienso y<br>actúo así |
|---|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| 1. No importa lo que haga, tendré bajas calificaciones.   | 0                                | 1                                | 2                              |
| 2. Me considero una persona competente en lo académico.   | 0                                | 1                                | 2                              |
| 3. Dejo para el último momento, la realización de los trabajos o el estudiar para un examen.                    | 0                                | 1                                | 2                              |
| 4. Pienso que mis calificaciones dependen de mi esfuerzo.   | 0                                | 1                                | 2                              |
| 5. Tener éxito en los estudios es muy difícil para mí.  | 0                                | 1                                | 2                              |
| 6. Realizó todos los trabajos y tareas que los profesores asignan.  | 0                                | 1                                | 2                              |
| 7. No tengo la capacidad para lograr buenos resultados escolares.   | 0                                | 1                                | 2                              |
| 8. Cuando hago un trabajo, estudio o doy un examen, me esfuerzo todo lo posible por hacerlo excelente.          | 0                                | 1                                | 2                              |
| 9. Pienso que mis resultados escolares poco tienen que ver con el esfuerzo que ponga al estudiar.               | 0                                | 1                                | 2                              |
| 10. Hago más de lo requerido en los cursos.   | 0                                | 1                                | 2                              |
| 11. Cuando tengo dificultad para resolver un trabajo escolar, sigo intentando hacerlo todo el tiempo necesario. | 0                                | 1                                | 2                              |
| 12. Mi rendimiento en los cursos es algo que esta fuera de mi control.  | 0                                | 1                                | 2                              |
| 13. Pienso que tengo lo que se necesita para tener éxito en mis estudios escolares.                             | 0                                | 1                                | 2                              |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 14. Mi rendimiento en el colegio es algo que depende de mí.                       | 0 | 1 | 2 |
| 15. En mi tiempo libre, doy prioridad a otras actividades en vez de mis estudios. | 0 | 1 | 2 |
| 16. Soy capaz de tener éxito en mis estudios escolares.                           | 0 | 1 | 2 |
| 17. Me quedo con dudas y no busco la forma de solucionarlas.                      | 0 | 1 | 2 |
| 18. Puedo controlar mis resultados escolares.                                     | 0 | 1 | 2 |