

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, titulada “Clima escolar y Motivación académica en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria de las Unidades Educativas San Jorge II, Lindaura Anzotegui Campero y Avelina Raña II de la ciudad de Tarija gestión 2025”, se desarrolla en el marco de la psicología social y educativa este tiene como finalidad analizar la influencia que ejerce el clima escolar en la motivación académica de los adolescentes. Esta temática resulta fundamental para comprender cómo las condiciones relacionales, emocionales y organizativas dentro de una institución educativa impactan de manera directa en el aprendizaje, la convivencia y el bienestar de los estudiantes.

El trabajo de investigación está esquematizado de la siguiente manera:

Capítulo I: Planteamiento y justificación del problema se aborda el panorama educativo actual de la ciudad Tarija y los desafíos que enfrentan las instituciones en torno a la convivencia escolar y desmotivación estudiantil.

Capítulo II: Diseño teórico desarrolla los fundamentos teóricos conceptuales que sustentan la investigación. En éste se definen las variables principales que son Clima Escolar-Motivación Académica, indicando sus dimensiones en la operacionalización de variables; en esencia éste garantiza la validez de los resultados obtenidos.

Capítulo III: Marco teórico se analiza las diversas perspectivas teóricas, como la teoría de la autodeterminación y los enfoques psicoeducativos contemporáneos, que explican cómo las percepciones del entorno escolar influyen en los procesos motivacionales de los adolescentes. También aporta un sustento teórico para el diseño metodológico y la interpretación de resultados.

Capítulo IV: Metodología detalla el diseño metodológico empleado en la investigación, describiendo el enfoque cuantitativo y el estudio correlacional que se utilizó para analizar si las variables tienen relación. Se especifica la población de estudio y la muestra de los estudiantes, los métodos, las técnicas y los instrumentos.

Capítulo V: Análisis e interpretación de resultados presenta los hallazgos derivados de los análisis estadísticos de los datos recolectados, donde incluye cuadros y gráficos que ilustran la percepción de los estudiantes respecto al Clima Escolar y la Motivación Académica, si existe relación de estas variables.

Finalmente, Capítulo V1: Conclusiones y recomendaciones sintetiza los principales resultados de la investigación, estableciendo conclusiones coherentes con los objetivos e hipótesis planteadas, así como implicaciones prácticas que pueden aplicarse en el ámbito educativo.

Asimismo, se formulan recomendaciones dirigidas a maestros, padres, directivos, psicólogos educativos y autoridades institucionales, con el propósito de fortalecer la convivencia escolar, mejorar las estrategias motivacionales y promover entornos escolares más positivos. Este apartado cierra la investigación ofreciendo una reflexión crítica y propositiva que busca contribuir al mejoramiento continuo de la educación en la ciudad de Tarija.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y
JUSTIFICACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Actualmente, en el contexto educativo boliviano y específicamente en la ciudad de Tarija, se observa una creciente preocupación por el deterioro del clima escolar, manifestado en conflictos entre estudiantes y docentes, escasa participación, y falta de sentido de pertenencia. Estos factores pueden afectar directamente la motivación académica de los estudiantes, lo cual repercute en su rendimiento y permanencia escolar. La problemática identificada requiere un abordaje desde la psicología educativa para comprender e intervenir de forma efectiva.

El clima escolar y la motivación académica son factores determinantes en el éxito educativo, pero a menudo son tratados como fenómenos independientes. Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que estas variables están estrechamente relacionadas, influyendo mutuamente en el rendimiento y el desarrollo emocional de los estudiantes, (Garzón, 2015). A pesar de ello, en el contexto local de Tarija, existe una carencia de estudios específicos que aborden esta interacción de manera integral. Esto resalta la necesidad de explorar cómo estas variables interactúan y afectan el desempeño de los estudiantes en el ámbito escolar.

El clima escolar puede definirse como el ambiente emocional, social y físico que caracteriza una institución educativa y que influye en la percepción de los estudiantes. Este concepto abarca dimensiones como las relaciones interpersonales, el apoyo del plantel docente, la organización del espacio físico y las políticas institucionales. En muchas instituciones educativas de Tarija, se observa la presencia de conflictos interpersonales, limitaciones en la infraestructura y una falta de cohesión en las políticas escolares, lo que puede impactar negativamente en el aprendizaje.

Por su parte, la motivación académica es un factor clave para el compromiso y el desempeño de los estudiantes, la cual se define como el conjunto de componentes expectativa de valor y afectiva que impulsan a los estudiantes a comprometerse con sus estudios y alcanzar sus metas educativas. La motivación intrínseca hace referencia al interés y disfrute personal por el aprendizaje, mientras que la motivación académica está vinculada a factores externos, como el reconocimiento o la aprobación de otros, (Deci E, 1985).

A nivel internacional, realizaron un estudio en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, titulado "Modelo estructural de variables cognitivo motivacionales explicativas del rendimiento académico en lengua española y matemáticas". Este estudio analizó cómo las variables cognitivas y motivacionales, como el esfuerzo y el autoconcepto específico, influyen directamente en el rendimiento académico. Se concluyó que estas variables, junto con las estrategias de aprendizaje, desempeñan un papel fundamental en los resultados educativos. (Miñano, 2012, pág. 100)

Servellón (2020) investigó la relación entre el clima escolar, la motivación escolar y la conducta escolar en estudiantes de educación media en cuatro escuelas de la Zona Paracentral de El Salvador. Su estudio descriptivo, correlacional y transversal abarcó una muestra de 456 estudiantes de bachillerato, utilizando instrumentos validados como la Escala de Clima Escolar (ECE), la Escala de Motivación Académica (EMA) y un cuestionario de conducta escolar. Los resultados revelaron relaciones significativas pero débiles entre el clima escolar y la conducta escolar ($r = .254$, $p = .030$), así como entre la motivación escolar y la conducta escolar ($r = .271$, $p = .020$). Sin embargo, no se encontró relación entre el clima y la motivación escolar. Además, se identificaron diferencias en la percepción del clima escolar según el curso y la orientación académica. Se concluyó que tanto el clima como la motivación escolar influyen positivamente en la conducta escolar, destacando la importancia de fomentar ambientes educativos que promuevan una buena convivencia para mejorar la conducta y el rendimiento académico.

Por su parte, Márquez (2021) investigó la motivación académica en estudiantes de secundaria postobligatoria en Gran Canaria, España. El estudio, basado en la Teoría de la Autodeterminación (Deci E, 1985), analizó factores como la motivación intrínseca, extrínseca y la motivación. A través de tres estudios, se tradujo y validó la Escala de Motivación Académica (AMS), se desarrolló un modelo estructural para identificar relaciones causales entre variables motivacionales y se exploraron perfiles motivacionales mediante análisis discriminante. Los resultados indicaron que la motivación intrínseca está asociada con un mayor bienestar y desempeño académico, mientras que la extrínseca y la motivación se correlacionaron con niveles más bajos de implicación y rendimiento. También se evidenció que factores como la percepción de competencia y apoyo a la autonomía son

determinantes clave para fomentar una motivación más auto determinada. El estudio concluye que el diseño de contextos educativos que priorizan el apoyo a la autonomía y promueven metas de aprendizaje podría mejorar significativamente la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

En el ámbito nacional, un estudio realizado en la Unidad Educativa Juan Herschel, en La Paz, demostró que la motivación intrínseca es esencial para el desempeño académico. Aunque la orientación motivacional extrínseca tiene una relación positiva con el rendimiento, los factores internos auténticos tienen un impacto mayor en la motivación de los estudiantes (Lopez, M, 2024).

Se han realizado investigaciones que destacan la importancia del clima escolar como un factor determinante en el rendimiento y la motivación de los estudiantes. Un estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación (2021) resaltó que las instituciones educativas que promueven un ambiente de respeto, seguridad y apoyo mutuo registran mayores niveles de satisfacción académica y motivación en los estudiantes de secundaria. Este informe subraya la necesidad de implementar políticas educativas que fortalezcan la convivencia escolar para favorecer el desarrollo integral del alumnado en todo el país (M. de Edu, 2021).

Entre tanto, González (2021) investigó los factores que afectan la motivación académica con énfasis en las emociones y la evaluación formativa en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa Tiquipaya, Cochabamba-Bolivia. El estudio fue descriptivo y de enfoque mixto, empleando métodos como encuestas y análisis documental. Se trabajó con una población de 232 estudiantes entre 14 y 17 años. Los resultados indicaron que la motivación intrínseca prevalece, siendo influida por el interés personal y el aprendizaje significativo, mientras que la motivación extrínseca está asociada a recompensas externas, como obtener buenas notas. Además, las emociones y la calidad de la evaluación formativa juegan un papel clave en el proceso motivacional. Los estudiantes valoraron la retroalimentación positiva y personalizada como elemento crucial para mantener el interés y mejorar su rendimiento. El estudio concluye que un sistema educativo que permita mayor autonomía en la elección de materias y fomente el desarrollo de habilidades y talentos

individuales podría incrementar significativamente la motivación académica. Asimismo, destaca la importancia de formar docentes con competencias en inteligencia

emocional para crear ambientes de aprendizaje motivadores y efectivos.

A nivel regional, se abordó el clima escolar desde la perspectiva de la violencia escolar, destacando su relación con la victimización, la intimidación y el compromiso institucional. Este enfoque permite entender la relevancia de un clima escolar positivo para fomentar un aprendizaje efectivo (Calderón, et al, 2021)

Estudios relacionados con el clima escolar han señalado que las dinámicas entre docentes y estudiantes, así como entre los mismos compañeros, son factores críticos para la motivación académica. Por ejemplo, un análisis de instituciones secundarias de la región mostró que los estudiantes perciben un ambiente educativo favorable cuando se fomenta la colaboración y se minimizan los conflictos interpersonales, lo que impacta positivamente su interés y compromiso hacia el aprendizaje. (UAJMS, 2023)

En Tarija, se ha identificado que el clima escolar puede variar significativamente según las políticas internas de las instituciones educativas. Según un informe regional del Ministerio de Educación en 2022, los colegios que priorizan la convivencia escolar y el respeto mutuo tienden a mostrar mayores niveles de motivación académica en sus estudiantes, destacando la importancia de implementar programas que fortalezcan estas áreas clave. (M. de Edu, 2022)

En este contexto nace la necesidad de demostrar, a través de un enfoque correlacional, la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria. La problemática central radica en entender cómo los estudiantes perciben el clima escolar y cómo esta percepción influye en su motivación académica, considerando que los estudiantes de los primeros cursos de secundaria se enfrentan al cambio de la fase de primaria a secundaria donde desarrollan relaciones sociales y cambios generales en si mismos.

Esto resulta especialmente relevante en las Unidades Educativas San Jorge II, Avelina Raña II, Lindauro Anzotegui Campero, pertenecientes al área urbana de la ciudad de Tarija.

Asimismo, en la entrevista informal realizada al director de la unidad educativa San Jorge II, indicó que durante los últimos años ha observado un incremento negativo en las

áreas de clima escolar y motivación académica entre pares, conflicto en las relaciones entre estudiantes, también relaciones negativas entre estudiantes y profesores. (Anibal Aguilar, entrevistado en 14 de marzo del 2025)

La profesora Ramos Alvarado menciona que las dificultades repercuten directamente en el clima escolar y la motivación académica, de acuerdo con sus observaciones los estudiantes con menor índices en la realización de las tareas, falta de compañerismo y incumplimiento de normas. (Ramos Alvarado, entrevistado el 11 de marzo del 2025)

De manera similar otra entrevista realizada a la profesora Sánchez Catari, de la unidad educativa Avelina Raña, señala especialmente entre los cursos de 1ro, 2do y 3ro de secundaria, que se registran muchos conflictos en el área de recursos disponibles, falta de motivación interna y bajo rendimiento académico. (Sanchez Catari, entrevistada 7 de marzo)

En estas instituciones educativas, se han reportado bajos niveles de compromiso y satisfacción estudiantil, entre estudiantes y profesores lo que sugiere la necesidad de identificar los factores que fomentan o inhiben la motivación académica. Este análisis permitirá desarrollar estrategias educativas que promuevan ambientes escolares positivos y motivadores, abordando una necesidad tanto académica como social. Este enfoque busca no solo mejorar el rendimiento académico, sino también generar espacios educativos más inclusivos, respetuosos y efectivos.

En este contexto se llegó a la siguiente pregunta:

¿Cuál es la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en las Unidades Educativas San Jorge II, Lindaura Anzotegui, Campero y Avelina Raña?

1.2. Justificación

Esta investigación aborda un tema emergente, dado que, si bien se ha explorado el clima escolar y la motivación académica de manera aislada en diversas investigaciones, la interacción entre ambos factores en el contexto local de Tarija, sigue siendo un área poco

investigada. En la actualidad, el clima escolar y la motivación académica de los estudiantes se consideran determinantes para el éxito educativo, y la necesidad de comprender cómo el clima escolar influye en la motivación académica se presenta como una cuestión de relevancia científica para la comunidad educativa.

Este estudio es relevante porque contribuirá a la expansión del conocimiento sobre los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes en la región de Tarija.

La necesidad de investigar este tema, es cada vez más evidente, especialmente en el contexto educativo de la ciudad de Tarija. En diversas instituciones educativas se ha observado una baja motivación estudiantil, lo que impacta directamente en los niveles de desempeño académico. Además, los informes sobre conflictos interpersonales y la falta de cohesión en el ambiente escolar subrayan la necesidad de mejorar el clima escolar. La investigación responde a esta demanda social, buscando respuestas que contribuyan al clima escolar y académico de los estudiantes.

El aporte teórico de esta investigación radica en la generación de nuevos conocimientos sobre la relación entre el clima escolar y la motivación académica. Aunque existe una literatura sobre cada uno de estos factores, la interrelación entre ambos sigue siendo un tema que requiere mayor profundización, especialmente en contextos locales específicos. El estudio permitirá enriquecer las teorías existentes sobre el clima escolar y la motivación académica, así como generar nuevas propuestas teóricas que conecten ambas variables de manera integral.

El aporte práctico de los resultados de esta investigación contribuirá a solucionar un problema real y tangible en las instituciones educativas de Tarija, como la baja motivación académica y la presencia de conflictos en el clima escolar. A partir de los hallazgos, se podrán diseñar estrategias prácticas para mejorar tanto el clima escolar como la motivación de los estudiantes. El estudio proporcionará información valiosa para la implementación de intervenciones que fomenten un ambiente educativo positivo, mejoren el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje y, por ende, contribuyan a un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción escolar.

La educación secundaria es una etapa crucial en el desarrollo académico, social y

emocional de los estudiantes, donde el clima escolar y la motivación académica desempeñan un papel fundamental.

Desde un punto de aporte social, esta investigación representa un aporte significativo, ya que busca dar respuesta a una problemática concreta dentro del sistema educativo de la ciudad de Tarija. En consecuencia, sus resultados permitirán identificar aspectos del clima escolar que afectan la motivación estudiantil, contribuyendo a generar estrategias que favorezcan un ambiente escolar saludable. De este modo, se beneficiará no solo a los estudiantes, sino también a toda la comunidad educativa, promoviendo una educación más equitativa, inclusiva y comprometida con el bienestar estudiantil.

Asimismo, esta investigación responde a la necesidad de analizar la relación existente entre el clima escolar y la manera en que dicha percepción influye en su motivación académica. En este sentido, el estudio aportará información de base para futuras investigaciones en estudiantes de la Ciudad de Tarija, considerando que estas variables son fundamentales para el desarrollo de nuevos estudios. Se optó trabajar con estas Unidades Educativas, pertenecientes al área urbana de la ciudad de Tarija, con el propósito de garantizar un contexto representativo y pertinente para la investigación.

La importancia de esta investigación radica en que se trata de un tema novedoso, actualizado, porque no se encontraron investigaciones de estas variables en la ciudad de Tarija, siendo este un punto clave para desarrollar estrategias que promuevan ambientes de aprendizaje positivos y motivadores.

CAPÍTULO II

DISEÑO TEÓRICO

2.1. Pregunta Problema

¿Cuál es la relación entre clima escolar y la motivación académica en estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria de las Unidades San Jorge II, Lindauro Anzotegui Campero y Avelina Raña II?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

Determinar la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria de las Unidades San Jorge II, Lindauro Anzotegui Campero y Avelina Raña II.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de percepción del clima escolar y sus dimensiones en los estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria en las Unidades Educativas.
- Evaluar el nivel y las dimensiones de la motivación académica en los estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria en las Unidades Educativas.
- Establecer la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundarias de las Unidades Educativas.

2.3. Hipótesis

- El nivel del clima escolar es percibido en un nivel bajo con referencia la formación, la seguridad y los recursos disponibles.
- El nivel de motivación académica de los estudiantes de secundaria se manifiesta en un bajo nivel de autoconfianza para el aprendizaje y el rendimiento académico.
- Existe una relación significativamente positiva entre clima escolar y la motivación académica; es decir, ambas variables se relacionan de manera directamente proporcional.

2.4. Operacionalización de variables

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Escala
Clima Escolar	El clima escolar es considerado prácticamente un constructo complejo, se debe tener en cuenta los elementos, factores y demás componentes que tienen que ver con su existencia. (Aron, 2012).	Seguridad física.	Percepción de seguridad.	El test escala la percepción del alumnado sobre el clima escolar. PACE-33.
		Normas.	Reglas seguidas.	
		Relación estudiantes-profesores.	Respeto.	
		Relación entre iguales.	Relacionamiento.	
		Cohesión de grupo.	Relación estrecha.	Bajo: 33-77. Moderado: 78-121.
		Aspectos ambientales estructurales.	Infraestructura ambiental del colegio.	
		Capacidad de motivación de los profesores.	Motivación.	
		Expectativas del profesorado.	Formación.	Alto: 122-165
		Recursos metodológicos.	Recursos usados.	
Motivación Académica	La motivación académica es cuando los estudiantes encuentran actividades que son significativas llamando la atención de los estudiantes lo que desarrolla los componentes de motivación, el autoconcepto de sí mismo,	Componente de valor.	Orientación de metas internas.	El test del cuestionario de estrategias motivadas en el aprendizaje EAM-56P. Permite. C. Expectativa: Bajo: 11-18 Moderado: 19-25 Alto: 23-33
			Orientación de metas externas.	
			Valor de la tarea.	
		Componente de expectativa.	Autoconfianza para el aprendizaje y el rendimiento.	
		Componente afectivo.	Creencias sobre el control del aprendizaje.	
			Ansiedad ante la prueba.	

	atribuciones emocionales y el valor de las tareas determinante de logro resaltante. (Pérez- Guevara, 2022)			Valor: Bajo:14-23 C. Moderado: 24-32 Alto: 33-42 C. Afectivo Bajo: 7-12 Moderado: 13-16 Alto: 17-21
--	---	--	--	---

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

El presente capítulo contiene los elementos teóricos y conceptuales que sustentan la investigación, abordando las variables principales: el clima escolar y la motivación académica. Su propósito es explicar de manera clara los conceptos, características y dimensiones que las conforman, así como la relación que existe entre ambas dentro del ámbito educativo.

3.1. Clima Escolar

3.1.1. Definición del Clima Escolar

El clima escolar es un concepto multidimensional que se refiere a las percepciones y experiencias que tienen los estudiantes, docentes y personal administrativo sobre su entorno educativo. Este clima incluye aspectos emocionales, sociales y físicos que afectan la vida escolar y el aprendizaje de los estudiantes. Según Cohen (2009), el clima escolar se puede definir como "el ambiente social, emocional y físico en el que se desarrolla el aprendizaje", pág. 180-213. Esta definición resalta la importancia de un entorno positivo para facilitar el desarrollo académico y personal.

El concepto de clima escolar se desarrolló en base a otros conceptos como clima organizacional y clima institucional, así Mena & Valdez (2008) indican que: "El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como precedente el concepto de clima organizacional, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del 60", (pág. 201-225). Además, Gonzales y Taurón (1992) señalan que: "Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas", (pág. 322).

Teniendo en cuenta el desarrollo del concepto, Rodríguez citado por (Mena & Valdez, 2008), plantea que el clima organizacional corresponde a las "percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo", pág. 201-225.

Según la investigación realizada por Pérez- Guevara (2022) existen los siguientes conceptos de lo que es el clima escolar: indican que sea lo que sea que la personalidad signifique para el individuo, el clima representa a la escuela de la misma manera. Williams et al. (2011) menciona que es la propiedad del centro, por lo que su impacto en los individuos no depende de su medición. Por otro lado, Thapa, et al. (2013) identifican que es la forma en que el personal de la escuela, los estudiantes y los padres, experimentan la vida escolar desde el punto de vista académico, social, ético y emocional.

Thapa, et al. (2013) consideran que es un constructo multidimensional que acoge distintas definiciones y características críticas, y se basa en los modelos de las experiencias de las personas en la vida escolar; recogiendo normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas” (pág. 357). Voight, Hanson, O'Malley y Adekanye (2015), hablan de un constructo multidimensional que se mide con frecuencia a través de cuatro dimensiones comunes, incluyen las relaciones de cuidado, oportunidades de participación significativa, conexión escolar y la percepción de la seguridad escolar. Wang, M. et al. (2016) expresan que es un constructo multidimensional, que debe ser evaluado con múltiples informantes pág. Gordeeva et al. (2018) se refieren a una dimensión del entorno de aprendizaje, que junto con el sistema educativo puede conformar la motivación de los estudiantes, relacionada con el rendimiento académico. Finalmente, Ainley & Fraillon (2018), expresan que es una construcción multidimensional que engloba: la seguridad, las relaciones, el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, el entorno institucional y las actividades de mejora de la escuela.

3.1.2. Características del clima escolar

Considerando que el clima escolar es prácticamente un constructo complejo, se debe tener en cuenta los elementos, factores y demás componentes que tienen que ver con su existencia. De allí que no es posible, unánimemente, precisar las características del clima escolar. Sin embargo, de acuerdo con Molina (2006), las revisiones conceptuales realizadas para la construcción de una guía para entender las relaciones interpersonales, un clima escolar positivo, se relaciona con las siguientes características:

- Existe liderazgo democrático de los directivos.

- Hay corresponsabilidad de todos los actores educativos institucionales en la generación de dicho clima.
- Existe una comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución educativa, expandiendo la capacidad de escucha entre los directivos, los docentes y los estudiantes
- Prevalecen las relaciones y estilos docentes respetuosos acogedores y cálidos dentro del aula escolar, evitando los extremos de permisividad-autoritarismo.
- Las normas y límites son acordados por la comunidad educativa y puestos en práctica en la cotidianidad, favoreciendo la autorregulación social de los grupos.
- Se promueve el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y la organización del aula de manera que se promueva la inclusión de todos y todas.

La enumeración de las características positivas indica la existencia de otro conjunto de características negativas, que serían, indudablemente, las opuestas a las ya señaladas. En todo caso se puede hablar de un clima positivo y otro de clima dañino, o simplemente de climas nutritivos y otros dañinos. También, existe la postura de Montalvo (2017) que identifica las siguientes características:

3.1.2.1. Clima escolar positivo

El clima escolar positivo o también denominado clima nutritivo favorece el desarrollo particular, caracterizado por un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y estudiantes, capacidad de escucharse y valorarse mutuamente. Un clima escolar positivo también implica que los estudiantes sean capaces de dar apoyo emocional, así como, la inteligencia emocional, para resolver conflictos en formas no violentas, y los estudiantes sienten que es agradable participar, hay una buena disposición para aprender y cooperar. Según Sandoval (2014), el clima escolar está asociado con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender, caracterizado por distintos componentes, entre los cuales menciona: la calidad de las relaciones e interacciones, la existencia de actividades planificadas en los

diversos espacios formativos (aula, patios, bibliotecas, etc.), un entorno acogedor, la existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa y la existencia de espacios de participación.

Una escuela que tenga un clima escolar seguro, basado en la confianza recíproca entre profesores y estudiantes y un clima laboral tranquilo, democrático y participativo, contribuirá a desarrollar una convivencia escolar sana. En consecuencia, los estudiantes proporcionan estudiar su conocimiento de manera creativa, innovadora, eficaz y eficiente, lo que permite enfrentar con éxito los desafíos que les impone la sociedad del conocimiento. Como indica Montalvo (2017), las características a tener en consideración en el desarrollo de buenas prácticas educativas son: importancia de una actitud de escucha activa por parte de los profesores, la gestión de las propias emociones, para utilizarlas como recurso educativo, la respuesta de los profesores a la necesidad de los estudiantes de un apoyo explícito y en público, la necesidad de no crear estereotipos sobre los estudiantes, el cumplimiento de las normas por parte de los profesores y estudiantes. Los profesores, como educadores, pueden promover la adquisición de habilidades sociales y de comportamiento de los estudiantes. Por lo tanto, en los climas escolares positivos existen interés por el aprendizaje continuo en el nivel académico y social, hay respeto entre todos, confianza, preocupación por las necesidades de los miembros, posibilidad de cambio y desarrollo, alta moral, cohesión y posibilidad de que puedan involucrarse en las decisiones de la escuela, mediante el aporte de todos.

Finalmente, se puede indicar que la figura del docente es central para el logro de un clima escolar positivo que favorezca el desempeño efectivo de los escolares. A partir de un buen clima, sus prácticas son facilitadoras del aprendizaje, por ende, los estudiantes trabajan el aprendizaje, el docente es una autoridad clara y existe un ambiente de seguridad, sin miedo al fracaso o al error. (Montalvo, 2017).

3.1.2.2. Clima escolar negativo

Existen climas tóxicos e invisibles, en los cuales el ambiente es contaminado con características negativas que afloran las partes más negativas de los estudiantes, donde invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes, lo que hace que los aspectos negativos se amplifiquen y el ambiente, se torne estresante.

Entonces, según Montalvo (2017), el clima escolar negativo se caracteriza por un ambiente escolar que produce irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y la equivocación; en donde predomina la crítica y rigidez en las normas, existencia de obstáculos para el desarrollo de la creatividad, además desvía la atención de los docentes y directivos; es fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de identificación con la escuela, y las ganas de trabajar e impide una visión de futuro para la escuela. Los estudiantes que vivencian este tipo de clima perciben, también, falta de respeto, dignidad, individualidad y sus diferencias. Por lo tanto, el clima negativo se define, en primer lugar, por unas relaciones desconfiadas en la comunidad escolar, caracterizado por un ambiente tenso, con malas relaciones entre docentes o con escasos espacios de participación de los profesores, los estudiantes y las familias, en donde los mecanismos y procesos de comunicación son difusos y asistemáticos.

3.1.3. Dimensiones del Clima Escolar

Para el estudio del clima escolar se ha considerado las siguientes dimensiones según Gonzales A. (2019).

3.1.3.1. Relación entre estudiantes

Las relaciones entre estudiantes son muy importantes para el desarrollo del proceso educativo, la convivencia en la escuela debe basarse en el respeto mutuo, la cohesión entre ellos y el establecimiento una comunicación fluida. Un grupo escolar unido, cooperativo y solidario, hará crecer las relaciones inter personales, y el proceso se verá muy favorecido, pues no solo se aprende del maestro sino de los compañeros, por eso es muy importante analizar las relaciones entre estudiantes para comprender sus actitudes y acciones:

Por otro lado, la relación entre pares es fundamentalmente al momento de realizar un diagnóstico del curso, aunque muchas veces muy difícil de hacer para el maestro, ya que muchos conflictos entre los estudiantes se mantienen ocultos, ya sea por miedo o temor a represalias, por vergüenza, para no ser discriminado, por conservar aún la expectativa de ser incluido (Gonzales A, 2019). En la etapa de la adolescencia y la juventud es importante ser aceptado por los demás, mucho más por los compañeros de aula; en los años de la primera adolescencia es muy importante tener amigos/as y ser aceptado/a por los otros. En

la adolescencia y la juventud la sociabilidad con los iguales adquiere un papel fundamental. Superados los años en que la familia era el centro de la vida del chico/a, los amigos/as pasan a ocupar un lugar primordial en sus relaciones. La relación que tengan los estudiantes con sus pares puede determinar el éxito o fracaso en la escuela. Ser ignorado/a, percibirse como un individuo sin amigos o aislado puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema académico, es por eso que los estudiantes hacen grandes esfuerzos por mantener las amistades y seguir siendo parte de los grupos en los cuales han sido aceptados.

3.1.3.2. Relación estudiante – profesor

La relación entre estudiantes y profesores, no solo se da en el aula, sino también en todos los espacios de la Institución Educativa, incluso fuera de ella; la convivencia entre ellos debe ser de cordialidad, estableciendo una comunicación fluida que ayude a la formación del estudiante, así como fomentar un clima de confianza que permita apoyar al estudiante en todos los aspectos de su formación integral. La relación entre profesor y estudiante, como toda relación humana, posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular. Gonzales (2019), señala las 10 características de esta relación, las cuales son:

- 1) La relación entre el profesor y el estudiante no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Más bien, se funda en una cierta imposición.
- 2) Es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez.
- 3) La relación de docencia es una relación interpersonal pero no amical. Primero, porque la relación amistosa se establece entre dos personas en su concreta individualidad, es decir, conociéndose mutuamente. Segundo, esa relación estrictamente personal consiste en un mutuo querer y procurar, cada uno, los fines personales e individuales del otro.
- 4) Por su condición de tal, al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación.
- 5) La relación se establece con cada uno y con todos los estudiantes en su conjunto. La percepción de lo que haga o deje de hacer el profesor difiere -aunque no radicalmente-

de estudiante a estudiante.

6) Cada estudiante aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios, que influyen en sus comportamientos y respuestas.

7) Igualmente, el profesor aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, sus necesidades, prejuicios y obligaciones, que influyen significativamente en sus emisiones y también en sus respuestas.

8) La materia que imparte el profesor está tan integrada a su persona que corre el riesgo de creer que aquella tiene por sí misma el atractivo suficiente para el estudiante, de modo que este responda siempre con atención y con eficiencia en clase.

9) La relación profesor-estudiante que se establece no es gratuita de entrada. Al comienzo se basa en la apreciación de papeles establecidos que con la continuidad se delimitan, se precisan y consolidan.

10) En la relación con el estudiante interviene otro elemento que es fundamental para su sostenimiento: la axiología y principios del colegio, que el profesor debe procurar encarnar; de manera que, desde su ámbito, contribuye eficazmente al logro del perfil del estudiante, en el cual está comprometido el centro educativo.

3.1.3.3. Relación entre estudiante – director

El director es la máxima autoridad dentro de una Institución Educativa, representa legalmente a la misma y es el responsable de organizar, ejecutar y monitorear las actividades pedagógicas y administrativas en la Institución. La relación del director con los demás integrantes de la comunidad educativa, en especial con los estudiantes, debe ser de respeto, de buena convivencia, de confianza y establecer canales de comunicación asertiva. (Gonzales A, 2019). Igualmente, el plantel administrativo puede mejorar el clima escolar realizando las siguientes actuaciones:

- Una buena planificación educativa y unos objetivos claros a conseguir.
- Financiación suficiente del sistema educativo.
- Contar con unos edificios con espacios y tamaños, adecuados.

- Contar con medios humanos y materiales suficientes.
- Buena formación inicial y permanente del profesorado.
- Potenciar el trabajo en equipo de los docentes.
- Reconocimiento social del profesorado.
- Pasar parte de responsabilidad educativa a los centros. (Inocente, 2010)

3.1.4. Enfoques del clima escolar

Inocente (2010), expresa tres enfoques diferentes en torno al clima de clase:

3.1.4.1 Visión objetiva

El clima es el conjunto de características objetivas de la organización perdurable y medible que distingue a una entidad de otras. De esta manera forman parte del clima todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, como el tamaño del edificio, el equipamiento de las aulas, talleres, las normas de convivencia, los horarios del personal docente y administrativo, etc.

3.1.4.2. Visión subjetiva

El clima viene a ser la percepción colectiva de la organización en su conjunto, en este caso los miembros de las organizaciones educativas comparten una visión global de la institución a la que pertenecen. Así los integrantes que conviven en una institución les otorgan un significado personal a las características psicosociales de su entorno, en relaciones interpersonales. El clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar. (González, 2015).

3.1.4.3. Visión individual

Un tercer enfoque destaca el sentido subjetivo pero individual del clima, así cada persona elabora su propia forma de entender las interacciones que ocurren dentro de la institución, formándose una visión propia de la organización y de las cosas que en ella suceden. Uno de los primeros autores en abordar el tema del clima de clase en las escuelas

fue Likert; él en primera instancia plantea una dicotomía en el estudio del clima, partiendo de dos polos opuestos (abierto y cerrado). (González, 2015).

3.1.5. Importancia del Clima Escolar en el Rendimiento Académico

El clima escolar tiene un impacto directo en el rendimiento académico de los estudiantes. Estudios han demostrado que un clima escolar positivo está asociado con mejores resultados académicos, mientras que un clima negativo puede llevar a problemas de desmotivación, ansiedad y bajo desempeño. (Wang, M. et al, 2016 pág. 315-352)

La creación de un ambiente educativo favorable es crucial para maximizar el potencial académico de los estudiantes.

3.1.6. Clima Institucional

El clima institucional se refiere a las políticas educativas y prácticas administrativas que afectan el ambiente general de la escuela. Este aspecto es crucial, ya que un liderazgo efectivo puede mejorar significativamente el clima institucional. Según García-Vázquez et al. (2018), las decisiones tomadas por la administración escolar, así como las políticas implementadas, influyen directamente en cómo se percibe el ambiente escolar.

Un liderazgo claro y consistente promueve un sentido de pertenencia y compromiso entre los docentes y estudiantes, lo que a su vez crea un entorno más positivo para el aprendizaje. Además, Becerra J. (2011) enfatiza que la buena convivencia no ocurre de manera espontánea; requiere una gestión activa que fomente relaciones saludables y un ambiente de respeto.

3.1.7. Clima del Aula

El clima del aula se refiere a las interacciones diarias que ocurren dentro del aula. Un clima positivo en este nivel es esencial para facilitar el aprendizaje colaborativo y activo entre los estudiantes. Según Moreno-Ruiz (2009), la calidad de las interacciones entre profesores y alumnos, así como entre los propios estudiantes, determina en gran medida la percepción del clima escolar. Un aula donde se fomenta la participación activa y se valoran las opiniones de todos los estudiantes tiende a ser más inclusiva y motivadora, lo que resulta en un mejor rendimiento académico. Además, Guerrero D, (2013) señala que un clima de aula positivo

reduce la incidencia de problemas como el bullying y promueve una convivencia armónica.

3.1.8. Clima intrapersonal

El clima intrapersonal incluye las percepciones individuales de los estudiantes sobre su entorno educativo. Cada estudiante puede experimentar el clima escolar de manera diferente según sus interacciones personales. Este aspecto es fundamental porque las experiencias subjetivas de los alumnos influyen en su bienestar emocional y académico, destacan que un estudiante que se siente valorado y aceptado en su entorno escolar Guerrero D, (2013), desarrollará una actitud más positiva hacia su aprendizaje. La percepción del clima escolar también está relacionada con factores como la empatía y la actitud hacia la autoridad, lo cual puede afectar tanto el comportamiento en clase como el rendimiento académico. (Moreno-Ruiz et al, 2009)

3.1.9. La convivencia escolar en el ámbito del clima escolar

Se entiende por convivencia la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes (Sandoval, M., 2014). Entonces, se puede indicar que dicha concepción no se limita solo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación. En este sentido, la convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes; los profesores/as deben enseñar y los/las estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión formativa de la convivencia escolar constituye la forma más efectiva de prevención de la violencia escolar y la promoción del clima escolar.

3.1.9.1. Desarrollo Integral de los Estudiantes

El clima escolar impacta directamente en el desarrollo integral de los estudiantes. Según un estudio realizado por la UNESCO (2013) un clima escolar adecuado propicia un ambiente de respeto y apoyo que es esencial para el aprendizaje efectivo. Cuando los estudiantes se sienten seguros y valorados, su autoestima y motivación aumentan, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico (Nuñez & Rosario, 1994). Por otro lado, un ambiente negativo puede llevar a problemas como la ansiedad y la deserción escolar, afectando no solo el aprendizaje, sino también el bienestar emocional de los estudiantes. (Rico, J., 2021).

3.1.9.2. Bienestar emocional y social

Un clima escolar positivo contribuye al bienestar emocional y social de los estudiantes. Según Perez-Escoda et al. (2016) las escuelas con un ambiente acogedor y colaborativo fomentan relaciones interpersonales saludables entre los estudiantes, lo que reduce la incidencia de conflictos y acoso escolar. Esto es crucial para crear una comunidad educativa cohesionada donde todos los miembros se sientan incluidos y respetados. La convivencia escolar se ve favorecida en un entorno donde se promueve la empatía y la resolución pacífica de conflictos. (Gómez-Ortiz et al, 2017)

3.1.10. Influencia en la Motivación y Participación

La motivación de los estudiantes está estrechamente relacionada con el clima escolar. Un ambiente positivo estimula la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje Siegel et al. (2023), afirman que las percepciones de los estudiantes sobre su entorno escolar influyen en su motivación para aprender. Cuando los docentes crean un clima donde se valora la participación y se establecen expectativas claras, los estudiantes tienden a involucrarse más en las actividades académicas.

3.2. Motivación académica

Es el proceso que activa y dirige el comportamiento de un estudiante hacia el aprendizaje, y se compone de valor (la importancia que se da a la tarea), expectativa (la creencia en la propia capacidad de éxito) y un componente afectivo/efectivo (las emociones que acompañan el proceso). Este impulso interno es fundamental porque influye en la disposición del estudiante, la selección de estrategias de aprendizaje y su implicación general

en las actividades educativas.

3.2.1. Concepto de motivación

El término motivación se deriva del verbo latino moveré, que significa “moverse”, “ponerse en movimiento” o “estar listo para la acción”. La idea del movimiento está implícita en las ideas de sentido común sobre motivación, supone algo que queremos alcanzar, algo que nos mueve y que nos ayuda a completar las tareas (Pintrich et al, 1991).

“La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. De acuerdo a (Brophy J, 1998), el término motivación es un constructo teórico que se emplea hoy día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es el elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Por otro lado, Pintrich, P. et al, (2006) conceptualizan a la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Si examinamos esta definición, podemos deducir que la motivación es más un proceso que un producto. Como proceso, no podemos observar la motivación directamente, sino que la tenemos que inferir de ciertas conductas como la elección entre distintas tareas, el esfuerzo, la persistencia, y en las frases que se dicen (por ejemplo, “realmente quiero trabajar en esto”).

La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección a la acción. La visión cognitiva lleva implícita en sí misma el énfasis y la importancia que da a las metas. Esas metas es posible que no sean del todo explícitas o que estén bien formuladas, pueden, además, cambiar con la experiencia; pero, en cualquier caso, lo importante es que los individuos siempre tienen algo en su cabeza que intentan lograr o evitar.

La motivación requiere cierta actividad física o mental. La actividad física implica cierto esfuerzo, persistencia y otras acciones manifiestas. La actividad mental incluye un abanico de acciones cognitivas como la planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, resolución de problemas y evaluación de cada progreso. La mayoría de las actividades en las que los estudiantes se ven comprometidos se organizan con el propósito de lograr sus metas.

Finalmente, cualquier actividad motivada está instigada y sostenida. Configurar y dirigirse hacia una meta es un momento importante y a menudo difícil, porque involucra un compromiso, un desafío y dar los primeros pasos con aciertos. Pero, además, en los procesos motivados es extremadamente importante ser capaz de sostener la acción. Muchas de las grandes metas son a largo plazo, como conseguir un determinado grado académico, obtener un buen trabajo y ahorrar dinero para la jubilación. Mucho de lo que se sabe sobre la motivación intenta explicar cómo las personas responden a las dificultades, a sus problemas, a sus fracasos y a los inconvenientes que aparecen cuando persiguen esas metas a largo plazo. Ese proceso motivacional implica expectativas, atribuciones y afectos que sirven de ayuda para sostener cualquier motivación (Pintrich et al, 1991)

El concepto de motivación académica dentro de los enfoques que analizan la motivación hacia el aprendizaje, ya sea desde un análisis teórico y conceptual no se ha presentado la existencia de un solo marco que sea lo suficientemente sólido para unificar los distintos enfoques conceptuales sobre esta temática. (Pintrich & De Groot, 1990). En la actualidad la motivación académica es definida como el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta, es decir, lo que permite poner en acción una conducta y mantenerla en el tiempo con el objetivo de alcanzar una determinada meta, es el resultado de una serie de planteamientos teóricos e investigaciones realizadas en torno a la motivación. (Suarez, J, 2004).

Dentro de la motivación académica, podemos diferenciar tres componentes o dimensiones fundamentales. El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no.

Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo

(generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. De hecho, aunque una persona tenga motivos y razones de peso para llevar a cabo una actividad, eso no será suficiente para movilizar su conducta si no está convencida de que tiene la capacidad y competencia necesarias para realizarla.

Aunque la motivación mantiene interacciones con otros muchos procesos y variables psicológicas de todas ellas habría que señalar a las variables emocionales como las más significativas. Según Fernández-Berrocal (2017) los procesos motivacionales y los procesos emocionales, comparten entre sí los siguientes aspectos:

- 1) ambos son procesos funcionales, es decir, permiten a las personas adaptarse y responder al ambiente;
- 2) están estrechamente interrelacionados, en el sentido de que alcanzar las metas que motivan a una persona genera reacciones emocionales positivas y la no consecución de esas metas produce reacciones negativas. Además, aquello que despierta emociones positivas suele incrementar la motivación, mientras que lo que genera emociones negativas tiende a ser evitado, y.
- 3) ambos procesos (motivación y emoción) mantienen relaciones importantes con otros procesos psicológicos relevantes (por ejemplo, percepción, atención, memoria, aprendizaje, etc).

Por tanto, dentro de los componentes o dimensiones de la motivación académica, además del componente de valor y del componente de expectativa, la dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

3.2.2. Componente motivacional de valor

El componente motivacional de valor está compuesto por:

- a) El valor asignado a las tareas**

Kinson (1987), plantea que las expectativas (o probabilidades) de éxito y el valor del incentivo son dos importantes determinantes situacionales de la motivación de logro resultante. El autor definió el valor del incentivo como el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una tarea dada. Posteriormente la definición que realizó Atkinson del valor del logro, describe los valores como las creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no debería hacer. Este autor argumentó que los valores emergen de las reglas sociales, al igual que de las necesidades psicológicas individuales, y guían los comportamientos individuales en diferentes contextos. Los individuos con diferentes valores consideran las diferentes metas como más o menos atractivas, de tal forma que su motivación para lograr diferentes metas se basaría, al menos en parte, en sus valores. Al mismo tiempo, como teórico de la expectativa- valor, Feather (2010) también señalaba que la probabilidad de lograr una determinada meta influía en el comportamiento, de tal forma que una meta valiosa puede o no ser adoptada si la expectativa de lograrla es muy baja.

También, Eccles et al. (1983) propusieron varios autores un modelo de elección que situaba las expectativas individuales y los valores como los determinantes primarios del rendimiento y de la elección. Una de las principales contribuciones de este modelo es la ampliación de la definición del valor de las tareas. Así, dentro de los diferentes aspectos que componen estas variaciones, diferenciaron cuatro aspectos que configuraban el valor de las tareas: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste. El valor de logro se define como la importancia que se le da a realizar bien una determinada tarea. Por ejemplo, si el éxito en matemáticas es importante para el individuo, entonces las clases de matemáticas pueden tener un alto valor de logro para él, de tal forma que la importancia de una determinada tarea debería tener fuertes consecuencias para el compromiso de los estudiantes con esa tarea o con ese ámbito. El interés o valor intrínseco puede ser definido como la satisfacción que obtienen los individuos de su actuación o del desarrollo de una actividad, o el interés subjetivo que tienen en una materia o ámbito.

El valor de utilidad es la forma en que la tarea se relaciona con las metas futuras, tales como las metas de los estudios o las metas sociales. Un estudiante puede querer realizar algunas tareas porque son importantes para sus metas futuras, incluso aunque no esté

interesado particularmente en esa tarea. Por ejemplo, los estudiantes asisten con frecuencia a clases que no les atraen excesivamente, pero que necesitan para lograr objetivos que les resultan importantes o interesantes, como conseguir un buen expediente. Este componente de valor integraría las razones más “extrínsecas” del compromiso de la tarea, que fundamentalmente implica realizar una determinada tarea o actividad no por el valor o interés que esta tenga en sí misma, sino para algún estado final deseado.

Finalmente, Eccles y sus colegas también incluyeron el “coste” del compromiso en las diferentes tareas. Ellos conceptualizaron el coste en términos de los aspectos negativos que implicaba el compromiso con la tarea. Estas contrapartidas incluirían los estados emocionales negativos anticipados (por ejemplo, ansiedad y miedo tanto al fracaso como al éxito), al igual que la cantidad de esfuerzo que será necesario para tener éxito en las distintas tareas o actividades.

b) Las razones y las metas académicas

La mayoría de las investigaciones sobre las metas académicas se han centrado en dos tipos de metas: metas de rendimiento (metas centradas en el yo o metas de capacidad), que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros, y las metas de aprendizaje (metas centradas en la tarea o de dominio) que se centran en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas. De una manera un tanto simplificada, los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad. (Elliot et al, 1997).

Recientemente, revisando esta dicotomía rendimiento aprendizaje, Eliot et al. (1997), han propuesto un marco tridimensional para las metas académicas. En este marco, el constructo metas de rendimiento se diferencia en dos formas de regulación: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por lo tanto, tres metas académicas independientes: una meta de aproximación al rendimiento (performance-approach), focalizada en el logro de competencia en relación a otros; una meta de evitación del rendimiento (performance-avoidance), centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros; y una meta de aprendizaje, centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Se hipotetiza que cada una de estas metas lleva a un patrón exclusivo de procesos de logro y resultados.

Siguiendo la lógica de la separación entre aproximación y evitación en las metas de rendimiento, Pritrich & De Groot (1990), han sugerido que podrían existir también versiones de aproximación y evitación en las metas de aprendizaje o de dominio. De hecho, el autor propone una matriz teórica de 2 x 2 que relaciona las metas de aprendizaje y rendimiento con los estados de evitación y aproximación, señalando que las cuatro celdas podrían mostrar relaciones muy diferentes con distintas variables, tales como las atribuciones, la autoeficacia, el afecto, la autorregulación y la persistencia.

Desde la perspectiva del contenido de las metas se ha demostrado empíricamente que los individuos optan por más de una meta tanto sociales como más propiamente académicas, en situaciones escolares concretas. Esta posibilidad de que los individuos persigan múltiples metas implica cierta habilidad para coordinar la persecución de las metas de una forma efectiva vinculando la motivación con el comportamiento competente. Los componentes de la motivación académica son:

- El componente de valor (razones y metas). ¿Por qué motivo o con qué intención hago esta tarea?
- El componente de expectativa (autopercepciones y creencias). ¿Me siento capaz para realizar esta tarea?
- El componente afectivo (reacciones) ¿Qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea?

3.2.3. El componente motivacional de expectativa

a) Las autopercepciones y creencias sobre uno mismo: el autoconcepto como variable motivacional

La mayor parte de los enfoques teóricos actuales sobre la motivación destacan el papel central que desempeña el self tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado.

Si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, es posible afirmar que

la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el individuo mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc). Por eso, el propio Weiner, B (1974) considera que la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones clave dentro de la historia reciente de la investigación en este campo. Desde la perspectiva funcional, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores, metas, etc.

Tres conceptos claves, alguno de ellos con claras implicaciones motivacionales, se pueden destacar dentro de este enfoque en el estudio del autoconcepto: los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los posible selves (“posibles yoés”, que se puede entender como la imagen futura). El autoconcepto, concebido como un conjunto de autoesquemas, podría considerarse como una estructura cognitivo-afectiva que integra información personal (creencias, emociones, etc); pero también como un proceso, ya que desempeña un importante papel en las distintas fases del procesamiento de la información. De esta forma, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encargan de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta. (Markus, et al, 1991).

En base a estas consideraciones, podemos afirmar que el autoconcepto está integrado por múltiples autoesquemas formados a lo largo de la vida y referidos a diferentes áreas, facetas o actividades de la propia persona. Pero este autoconocimiento sobre uno mismo (almacenado en la memoria a largo plazo), al ser demasiado amplio, es imposible que sea traspasado en su totalidad a la conciencia en un momento determinado.

Es en este punto donde estos autores introducen la noción de autoconcepto operativo para referirse a la parte activa y operativa del autoconcepto en un momento dado. El autoconcepto operativo estará constituido por una serie de representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las

circunstancias a las que la persona debe responder. (Nuñez & Rosario, 1994).

Otro del concepto clave dentro de este enfoque es el de posibles selves (“posibles yoes”) que constituye un elemento de indudable importancia de cara a explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación. Para estos autores, el autoconcepto no sólo está formado por autoesquemas sobre uno mismo referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro. Este concepto- posibles selves refleja las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo, e incluye los yoes deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Los posibles selves representan la conexión entre el pasado y el futuro y, por tanto, sirven para especificar cómo y en qué medida deberíamos cambiar en el futuro respecto a cómo nos vemos en la actualidad.

Estos autoesquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales constituyendo un importante incentivo para la conducta futura. Por tanto, los posibles selves pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta, y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida. Pero, además, los posibles selves, al ser considerados como aquellos elementos del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo, pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia encontrada, en algunos casos, entre las percepciones de los demás respecto a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma.

b) Las creencias de eficacia y las percepciones de control

Para (Beltrán J, 1998) el componente de expectativa de la motivación académica ha sido conceptualizado de diferentes formas en la literatura especializada. Sin embargo, el núcleo del constructo se refiere a la valoración que realiza el estudiante sobre su propia capacidad para ejecutar una tarea o dominar en un campo de estudio, así como aquellas creencias que mantienen respecto a responsabilidad de su propio desempeño. En el fondo de muchos problemas motivacionales encontramos que el sujeto cree que no puede, que no es capaz o que no le compete.

Entre los múltiples factores que influyen en los aprendizajes están las ideas elaboradas sobre la capacidad propia para aprender. Estas creencias afianzadas en el individuo le llevan a actuar de una manera característica- o inhibirse- ante los distintos procesos de aprendizaje y a obtener, por tanto, los consiguientes resultados que podrían reforzar aquellas creencias. De esta forma, aquellos estudiantes que creen en sus capacidades, probablemente, intentarán trabajar y buscar los medios y recursos necesarios para conseguir sus objetivos mientras que los que niegan sus capacidades rendirán y persistirán menos.

El estudio sobre las creencias de competencia o eficacia indica que influyen, no sólo en la orientación motivacional, sino también en los índices de esfuerzo y persistencia. Los individuos obtienen información sobre su nivel de eficacia para realizar las distintas tareas, de sus propias actuaciones, de experiencias vicarias, de diferentes formas de persuasión y de diferentes indicios psicológicos.

La autoeficacia no es, obviamente, la única creencia del individuo que influye en el comportamiento, sino que, por ejemplo, las expectativas de resultado, o las creencias relativas a los resultados de las acciones, son también sumamente importantes. La autoeficacia percibida es una valoración de la capacidad de uno para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación, mientras que la expectativa de resultado es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de tales actuaciones. (Bandura, 1997).

3.2.4. Componente afectivo y emocional de la motivación

El tercer componente motivacional se refiere a las reacciones afectivas y emotivas ante la tarea. Este importante aspecto implica para el estudiante responder a cuestiones del tipo, “¿qué siento en esta tarea?”. De nuevo, hay una variedad de reacciones afectivas que podrían ser relevantes (por ejemplo, enfado, orgullo, culpabilidad, ansiedad) a nivel motivacional.

Con la finalidad de comprender las repercusiones emocionales del proceso

atribucional y sus consecuencias sobre la motivación, se puede afirmar que existe un principio claro que guía y da sentido a toda la teoría atribucional y que marca la diferencia con otras concepciones teóricas de la motivación: las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Tapia, J, 2005).

Esta tendencia de los individuos a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, B, 1974) , sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos que se intentan explicar. Por eso, aunque la teoría atribucional de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse con claridad analizando el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

En principio, el proceso atribucional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte de la persona, lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del individuo de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción, en el caso de que el resultado sea positivo, y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo; pero a continuación, sobre todo si el resultado es inesperado, negativo o importante para la persona, ésta se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que provocaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina “antecedentes causales”. Estos antecedentes, que englobarían todas aquellas experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, incluyen factores tan importantes como la historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

Según Weiner, B., (1974) la importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, propone tres dimensiones en función de las cuales se clasifican los factores causales:

- a) La primera es la dimensión interna-externa. Desde el punto de vista de la persona que hace la atribución, cualquier factor causal puede considerarse que está dentro de la persona (factor interno) o fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la

dificultad de la tarea son factores externos.

- b) La segunda dimensión es la estabilidad-inestabilidad. Una causa estable es aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como factor estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes a pesar del paso del tiempo. El hecho de que nuestro rendimiento varíe de una ocasión a otra será debido a la influencia de otros factores causales de naturaleza inestable, como puede ser el esfuerzo.
- c) La tercera dimensión es la controlable-incontrolable. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros no. Es importante no confundir esta dimensión con la interna/externa; no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, los niveles de capacidad pueden considerarse fijos y permanentes; podemos lograr o no lograr aplicar mayor parte de las capacidades que tenemos, pero no podemos ejercer ningún control sobre el nivel mismo de capacidad. Por otra parte, ciertos factores externos pueden estar bajo nuestro control.

3.3. Teoría del Cuestionario de Clima Escolar PACE 33

El PACE-33 surge en España a finales de la década de 2010 como respuesta a una necesidad clara en el contexto hispanohablante: disponer de una medida **válida y fiable en castellano** que evaluara de forma equilibrada los aspectos más relevantes del clima escolar desde la percepción del alumnado de Secundaria. El equipo autor fue liderado por **Naiara Escalante Mateos**, en colaboración con **Eider Goñi Palacios**, **Arantza Fernández-Zabala** e **Iker Izar-de-la-Fuente** (Universidad del País Vasco/EHU). La primera publicación que describe el diseño y la estructura factorial del instrumento (fase exploratoria/confirmatoria inicial) se difundió en el *European Journal of Education and Psychology* (versión castellana) en 2019–2020; posteriormente, el equipo consolidó evidencias de **estructura interna**.

El clima escolar es una vía de trabajo prioritaria y fundamental. Sin embargo, es un constructo difícil de abordar y de evaluar debido principalmente a que se trata de una estructura multidimensional que ha sido aprehendida desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. La existencia de divergencias en la interpretación del concepto clima escolar, así como en la enunciación de las dimensiones que lo componen, ha implicado la

creación de numerosos y diversos, los instrumentos creados, especialmente en los países anglosajones, para la evaluación de la percepción del alumnado sobre dicho constructo (Cohen, 2009). Sin embargo, tal y como comprobaron en su estudio tras revisar más de 50 instrumentos de medida diseñados para la evaluación del clima escolar, hoy en día, aún, no está claramente delimitada la estructura interna de este constructo y no se cuenta con ningún instrumento en castellano válido y fiable que mida de forma equilibrada las dimensiones específicas de los cuatro dominios principales que la mayoría de los estudios respaldan como componentes del clima escolar, esto es, seguridad, relaciones, aspectos ambientales-estructurales y enseñanza aprendizaje. Para tratar de solventar estas limitaciones, se diseñó la escala Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE-33), que posibilita la evaluación de los aspectos específicos más relevantes de los cuatro dominios del clima escolar mencionados anteriormente. En el análisis factorial exploratorio llevado a cabo en el estudio piloto de esta escala (Naiara Escalante et al, 2020), extrae una solución compuesta por nueve factores: seguridad física, normas, relación alumnado profesorado, relación entre iguales, cohesión de grupo, aspectos ambientales estructurales, capacidad de motivación del profesorado, expectativas del profesorado y recursos metodológicos. El objetivo de este trabajo es corroborar mediante el análisis factorial confirmatorio dicha estructura de nueve factores y analizar su fiabilidad de consistencia interna en orden a completar su validación. Se opta por someter a prueba la estructura de nueve factores correlacionados debido a que, por un lado. (Muñoz et al, 2010) habla del profesorado sobre el clima escolar hallan una estructura de factores correlacionados. Pág. 1-20

El clima escolar percibido se evaluó con la escala PACE-33 (Naiara Escalante et al, 2020). Se trata de un autoinforme que cuenta con un formato de respuesta en escala Likert de cinco grados donde 1 = totalmente en desacuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Contiene un total de 33 ítems, 29 directos y 4 inversos, que se organizan en nueve subescalas: (1) seguridad física; (2) normas; (3) relación alumnado-profesorado; (4) relación entre iguales; (5) cohesión de grupo; (6) aspectos ambientales-estructurales; (7) capacidad de motivación del profesorado; (8) expectativas del profesorado; y (9) recursos metodológicos. En la evaluación psicométrica previa se constató que estas nueve subescalas tienen una buena fiabilidad de la consistencia interna: seguridad física.

3.4. El Cuestionario de Estrategias Motivadas en el Aprendizaje (EAM) 56P

El Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (EAM-56P) es un instrumento psicométrico desarrollado con el propósito de evaluar la motivación académica y los procesos internos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito escolar. Su creación surge de la necesidad de contar con una medida válida y culturalmente adaptada al contexto educativo hispanohablante, que permita comprender cómo los factores cognitivos, afectivos y valorativos intervienen en el desempeño académico y en la implicación del alumnado.

El EAM-56P fue elaborado por **Jaime Aliaga Tovar (2003)**, tomando como referencia el reconocido instrumento internacional **Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)** de **Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991)**.

Este cuestionario ha sido ampliamente utilizado en la investigación educativa para estudiar la autorregulación del aprendizaje y la motivación estudiantil. Sin embargo, su aplicación directa presentaba limitaciones lingüísticas y culturales en poblaciones escolares de habla hispana. Por ello, Aliaga desarrolló una adaptación que mantuviera los principios teóricos centrales del MSLQ, pero adecuada al contexto educativo latinoamericano.

La fundamentación teórica del EAM-56P se encuentra en la **teoría socio-cognitiva de la motivación** y en la modelo expectativa–**valor**, el cual sostiene que la conducta académica de los estudiantes depende de dos grandes dimensiones:

1. **Expectativa de éxito** (creencias sobre la capacidad personal para desempeñarse bien).
2. **Valor de la tarea** (la importancia, utilidad e interés que el estudiante atribuye a sus actividades escolares).

A estas dimensiones se suma un tercer componente ampliamente respaldado por la literatura: el **componente afectivo**, que engloba las emociones, actitudes y reacciones subjetivas del estudiante frente al aprendizaje, como la ansiedad, el interés o la autoconfianza.

El EAM-56P operacionaliza estos componentes mediante una estructura multidimensional compuesta por **tres factores principales**:

1. **Componente de Expectativa**, que mide la percepción que el estudiante tiene sobre su capacidad para tener éxito en las actividades académicas, su autoconfianza y su creencia en el control del aprendizaje.
2. **Componente de Valor**, que evalúa la importancia, utilidad, motivación intrínseca y metas personales relacionadas con las tareas escolares.
3. **Componente Afectivo**, que recoge las emociones positivas y negativas vinculadas a la experiencia académica, incluyendo ansiedad, tensión o disfrute.

Esta estructura deriva directamente del marco teórico del MSLQ, pero fue refinada mediante procesos de validación psicométrica en poblaciones escolares de habla hispana, permitiendo que el instrumento fuera coherente con las características educativas y socioculturales del contexto.

El EAM-56P está compuesto por **56 ítems**, aunque en su versión adaptada para contextos escolares suele emplearse una versión reducida de **32 ítems**, organizada en los tres componentes mencionados. La escala emplea una modalidad de respuesta alternativa (A, B, C), que facilita su aplicación en estudiantes de nivel secundario y permite obtener puntuaciones claras y comparables.

La relevancia de este instrumento radica en que permite identificar los factores internos que influyen directamente en la **motivación académica**, el compromiso escolar, la persistencia, el esfuerzo y, en general, el rendimiento académico. Su utilidad se ha demostrado en investigaciones relacionadas con procesos de aprendizaje autorregulado, diseño de intervenciones pedagógicas, orientación educativa y evaluación de programas psicopedagógicos.

En síntesis, el EAM-56P constituye un instrumento sólido y pertinente para la evaluación de la motivación académica en adolescentes, respaldado por fundamentos teóricos robustos y por procesos de adaptación cultural que garantizan su validez y confiabilidad. Su estructura permite comprender cómo las expectativas, el valor personal y las emociones influyen en el aprendizaje, lo que lo convierte en una herramienta esencial para el análisis y fortalecimiento de la práctica educativa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

En este capítulo se describen detalladamente el tipo y diseño del estudio, el enfoque metodológico adoptado, la población y muestra consideradas, los instrumentos seleccionados para la medición de las variables, así como los procedimientos aplicados para garantizar la validez, confiabilidad y rigurosidad científica de la investigación.

4.1. Área a la cual pertenece la investigación

El presente estudio se enmarca en el área de la **Psicología Educativa**, disciplina que analiza los procesos de aprendizaje, las dinámicas del entorno escolar y los factores psicológicos que influyen en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. De acuerdo con Woolfolk (2016), esta rama de la psicología aborda tanto los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje como las condiciones institucionales que pueden favorecer o dificultar dicho proceso, incluyendo aspectos como la motivación, la convivencia escolar, la interacción entre maestros y estudiante y el clima de aula. Desde esta perspectiva, se comprende cómo los estudiantes aprenden y qué factores influyen en su desempeño resulta esencial para promover experiencias educativas más eficaces.

En este sentido, el **Clima Escolar** y la **Motivación Académica**, variables centrales del estudio forman parte de los factores psicoeducativos que afectan directamente la calidad del aprendizaje y la participación estudiantil. El Clima Escolar se refiere al ambiente social, educativo, emocional y relacional que se construye dentro de la institución, mientras que la

Motivación Académica refleja las razones internas y externas que impulsan a los estudiantes a involucrarse en sus actividades escolares. Analizar la relación entre ambas variables permite comprender de qué manera influyen en el comportamiento, el rendimiento y la integración del alumnado, ofreciendo información clave para diseñar estrategias que mejoren la convivencia, el bienestar y el desempeño académico de los adolescentes

4.2. Tipificación de la investigación

4.2.1. Según el propósito

Teórica: Este estudio es de carácter teórico, ya que su fin es aportar información nueva o corroborar datos previos. Los resultados obtenidos podrían ser utilizados para elaborar propuestas de mejora en el ambiente escolar, que potencien la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

4.2.2. Según su profundidad

Exploratorio: La investigación se enfoca en un estudio poco desarrollado dentro del contexto local, “los estudios exploratorios se realizan con el objetivo es examinar un problema poco estudiado o del cual se tiene escasa información con el fin de identificar variables y generar hipótesis para las investigaciones posteriores.” (Hernández, 2014, pág. Pág. 95), ya que aborda la relación entre el clima escolar y la motivación académica, temática que no ha sido ampliamente investigada en las unidades educativas de la ciudad de Tarija. Además, la muestra seleccionada no supera el 30% de la población total, por lo que los resultados obtenidos se consideran de carácter aproximativo y orientador.

Este tipo de estudio permite obtener una primera aproximación al fenómeno, identificando tendencias, características y posibles relaciones entre las variables analizadas, que servirán como base para futuras investigaciones con un mayor alcance y profundidad.

4.2.3. Según su resultado

Correlacional: La presente investigación se clasifica como de tipo descriptivo–correlacional, una investigación correlacional pretende medir el nivel de relación entre dos o más variables ya que busca, por una parte, describir las características y percepciones que tienen los estudiantes sobre el clima escolar y su nivel de motivación académica; y, por otra,

establecer la relación existente entre ambas variables dentro del contexto educativo. (Hernández, 2014)pág. 95.

Este tipo de estudio permite analizar cómo los valores de una variable (clima escolar) pueden estar asociados con los valores de otra (motivación académica), sin que ello implique manipulación o causalidad. De esta forma, se obtiene una visión más completa del fenómeno, identificando patrones y vínculos que contribuyen a comprender la interacción entre el entorno escolar y la disposición motivacional de los estudiantes.

4.2.4. Según el método de investigación

Cuantitativo: La investigación utilizó un enfoque cuantitativo, orientado al análisis y procesamiento de los datos obtenidos mediante instrumentos estandarizados, como el PACE 33 Test de Clima Escolar y el Cuestionario de Motivación Académica EAM-56P. Los resultados fueron expresados en términos numéricos y analizados mediante técnicas estadísticas, utilizando el método de Chi cuadrada para la correlación de las variables, si hubiese correlación entre las dos variables de estudio.

Cualitativo: se centra en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, explorando significados y experiencias. (Taylor & Bogdan, 1992)

Este enfoque permitió medir de manera objetiva las percepciones de los estudiantes, facilitando la interpretación de los datos y la comprobación de las hipótesis planteadas, garantizando así la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

4.3 Población y Muestra

4.3.1. Población

La población objeto de estudio de esta investigación fueron todos los colegios de la ciudad de Tarija compuesta por 6109 estudiantes, de los cursos de 1ro a 3ro de secundaria, considerando el siguiente criterio de selección o inclusión:

- Estudiantes que estén cursando 1ro, 2do y 3ro de secundaria

- Estudiantes comprendidos en el grupo etario de 11 a 17 años
- Estudiantes con asistencia regular a clases

De la población de estudio se encuentran 29 colegios de la ciudad de Tarija, fueron tomados en cuenta por las siguientes características

- Todos los colegios son públicos.
- Todos los colegios son del turno de la mañana
- Todos los colegios tienen los cursos 1ro, 2do y 3ro de secundaria con sus paralelos.

Se tomo de las unidades educativas uno de la zona periurbana (San Jorge II), otro de zona céntrica de la ciudad (Lindauro Anzotegui Campero) y por último uno de la zona concentrada (Avelina Raña II), las unidades educativas demostraron mediante los directivos y los profesores, una preocupación por un clima negativo en los cursos, falta de motivación al realizar las tareas, causando un bajo rendimiento académico. En este contexto responde a una necesidad educativa actual y relevante.

Finalmente, las instituciones facilitaron el acceso a la investigación, permitiendo trabajar con los cursos solicitados, otorgaron la colaboración institucional, lo que favoreció el curso tanto metodológico, como ético del estudio. Las unidades educativas autorizaron trabajar con los estudiantes de la población de estudio, presentes en los días recolección lo que permitió obtener la muestra.

4.3.2. Muestra

El muestreo utilizado en la presente investigación fue de tipo probabilístico, debido a que todos los estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria pertenecientes a las Unidades Educativas seleccionadas tuvieron la misma probabilidad de participar en el estudio. Este tipo de muestreo permite obtener datos más representativos y minimizar los sesgos en la selección de los participantes.

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

Donde:

$N=6109$ (tamaño total de la población)

$Z=1,96$ (valor Z para un nivel de confianza del 95%)

$E=0,05$ (margen de error)

$P=0.5$ (proporción
estimada)

$Q=1-p=0.5$

$n= 361.5$

Operación de la muestra:

$$\frac{n = 3,8416 \times 0,025 \times 610}{15,27 + 0.9604}$$

$$\frac{n = 5.867,0836}{16.2304}$$

$$n = 361,5$$

En esta investigación, se obtiene la población total que está compuesta por 6109 estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria, se obtuvo una muestra de 362 estudiantes.

Se selecciona una muestra de 360 participantes, con el fin de obtener una distribución más equilibrada y operativamente manejable, dentro de los cursos paralelos, además, se selecciona 120 participantes por colegio y 20 estudiantes proporcionales por cada curso dentro de cada paralelo, este ajuste no afecta la representatividad estadística del estudio, sino que facilita la organización del trabajo de campo y asegura una distribución equitativa de estratos.

Tabla N° 1

Distribución de la muestra estratificada

Colegio	Unidad Educativa San Jorge II	Unidad Educativa Avelina Raña II	Unidad Educativa Lindauro Anzotegui Campero II	Total
1ro de secundaria	40	40	40	120
2do de secundaria	40	40	40	120
3ro de secundaria	40	40	40	120
Total				360

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por las direcciones de Unidades Educativas.

En síntesis, el procedimiento de muestreo estratificado proporcional y aleatorio simple junto con el redondeo técnico del tamaño muestral, permitió conformar una muestra representativa, equilibrada y metodológicamente válida, garantizando así la fiabilidad de los resultados obtenidos sobre clima escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria.

4.4. Métodos, Técnicas e Instrumentos

4.4.1. Métodos

Método analítico: Este método permitió valorar la relación existente entre el clima escolar y la motivación académica de los estudiantes, descomponiendo el fenómeno en sus partes constitutivas para comprenderlo de manera más precisa. En este sentido, se analizaron las diferentes dimensiones que conforman ambas variables, identificando los factores que influyen en su relación dentro del contexto educativo.

Método sintético: Posteriormente, este método posibilitó integrar la información obtenida a partir del análisis de cada variable, permitiendo una visión general del fenómeno estudiado. A través de la síntesis de los datos, se logró comprender la interrelación entre el clima escolar y la motivación académica como un proceso conjunto que incide en el desarrollo y desempeño de los estudiantes.

Método deductivo: Este método se utilizó para partir de fundamentos teóricos generales acerca del clima escolar y la motivación académica, con el propósito de contrastarlos con la realidad observada en las unidades educativas seleccionadas. A través de este enfoque, se aplicaron los principios teóricos a casos particulares, permitiendo comprobar la relación existente entre las variables de estudio.

El método deductivo facilitó la verificación de las hipótesis planteadas, mediante la interpretación de los resultados obtenidos, y permitió establecer conclusiones coherentes con los objetivos de la investigación.

Método según el procedimiento para la recolección de datos

Test Psicológicos Estandarizados: El principal método de recolección de datos es el uso de test psicológicos estandarizados, puesto que todos los instrumentos aplicados han sido baremados (estandarizados) y validados por diferentes autores con gran credibilidad en el área de estudio abordada por la presente investigación. Estos test permitieron evaluar la percepción del clima escolar y su relación con el rendimiento académico desde una perspectiva cuantitativa.

4.4.2. Técnicas

Al interior del método de las pruebas estandarizadas, se utilizaron las siguientes técnicas.

Se empleó **la técnica de la escala psicométrica:** basada en instrumentos estructurados que permiten medir de forma objetiva las variables de estudio. Estas escalas se aplicarán a los estudiantes con el propósito de evaluar sus percepciones y actitudes en relación con el clima escolar y la motivación académica. Los resultados obtenidos serán procesados y analizados de acuerdo con los niveles establecidos en cada instrumento.

Cuestionarios: Se utilizaron cuestionarios estructurados para evaluar las percepciones del clima escolar entre estudiantes y docentes. Estos cuestionarios incluían las escalas Likert que facilitaron medir aspectos como la seguridad emocional, la calidad de las

relaciones interpersonales y la satisfacción general con el entorno educativo. (Cohen, 2009).

4.4.3. Instrumentos

4.4.3.1 Ficha técnica de escala de percepción del alumnado sobre el clima escolar (PACE-33).

Objetivo: Conocer en mayor profundidad cómo perciben los o las adolescentes el clima escolar de su propio centro escolar.

Autor: Escalante Niara Mateos. Eider Goñi Palacios, Arantza Fernández-Zabala e Iker de la Fuente

Versión y Año: 2010

Técnica: Cuestionario

Edad: 11 a 17 años

Breve historia de creación y baremación del test: El PACE-33 fue creado Escalante Niara Mateos. Eider Goñi Palacios, Arantza Fernández-Zabala e Iker de la Fuente para evaluar el clima escolar en estudiantes de secundaria. Surgió como respuesta al interés por entender cómo el ambiente escolar influye en la experiencia educativa.

Validez y confiabilidad: Es validado en diversas muestras de estudiantes mostrando alta correlación, tiene una alta consistencia interna en todas las dimensiones.

Materiales: Manual de aplicación y cuestionario impreso o digital.

Tipo y tiempo de aplicación promedio: La administración puede ser individual o colectiva, con un tiempo estimado de 20 minutos para completar el cuestionario.

Escala de presentación de los resultados: El cuestionario presenta dos escalas: una escala de respuesta para los ítems y una escala de interpretación de los resultados.

Escala de respuesta de los ítems: Se utiliza una escala de Likert de cinco grados 1= Totalmente de acuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Ni en desacuerdo; 4= De acuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.

4.4.3.2 Ficha técnica del cuestionario de estrategias motivadas en el aprendizaje (EAM-

56P)

Objetivo: Evaluar la motivación de los estudiantes.

Autor: Jaime Aliaga Tovar

Versión y año: 2003

Técnica: Cuestionario Adaptado.

Edad: a todo secundaria

Breve historia de creación y baremación del test: El Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (EAM-56p) es una adaptación del original Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), desarrollado por (Pintrich et al, 1991). El MSLQ fue diseñado para evaluar la motivación y las estrategias de aprendizaje autorregulado en contextos educativos, principalmente en estudiantes de educación superior.

El EAM-56p adapta este instrumento al contexto hispanohablante, ajustando las formulaciones lingüísticas y culturales para ser utilizado en investigaciones educativas en niveles escolares diversos, incluyendo secundaria y bachillerato.

Validación y confiabilidad: La validación del EAM-56p se realizó principalmente en contextos educativos hispanohablantes, siguiendo procedimientos metodológicos rigurosos para garantizar su equivalencia con el instrumento original (MSLQ).

La confiabilidad del EAM-56p se evaluó mediante el análisis de consistencia interna (usualmente utilizando el coeficiente Alpha de Cronbach) y prueba-reprueba. Los resultados indican que es un instrumento altamente confiable.

Materiales: manual de aplicación y cuestionario impreso.

Tipo y tiempo de aplicación promedio: La administración puede ser individual o colectiva, con un tiempo estimado de 30 minutos para completar el cuestionario.

Escala de presentación de los resultados: El cuestionario presenta dos escalas: una escala de respuesta para los ítems y una escala de interpretación de los resultados.

Escala de respuesta de los ítems: Se utiliza la escala.

- A) Sí, me pasa eso, es verdad.
- B) A medias a veces sí, a veces no.
- C) No, no me pasa eso, es mentira.

Tabla N° 2

Referencial de métodos, técnicas e instrumentos

VARIABLE	TECNICA	INTRUMENTO
Clima escolar	Escala	Escala de percepción del clima escolar TEST PACE-33.
Motivación académica.	Cuestionario	Cuestionario de estrategias de motivación en el aprendizaje EAM-56P

4.5. Procedimiento

4.5.1. Primera Fase

Revisión bibliográfica y contactos con las instituciones y personas vinculadas al estudio: En esta fase, se realizó una búsqueda exhaustiva de investigaciones previas y literatura relevante para sustentar la relación entre el clima escolar y la motivación académica.

La revisión bibliográfica permitió identificar teorías y estudios empíricos que aportan una base teórica sólida para el marco conceptual de esta investigación. Se incluyeron fuentes como artículos académicos, libros especializados y tesis previas sobre temas de clima escolar

y motivación académica priorizando aquellos estudios recientes y relevantes que aplicaran metodologías comparativas y analíticas similares a esta investigación. Esta revisión también ayudó a definir las variables y construir el enfoque metodológico.

4.5.2. Segunda Fase

Selección de los instrumentos: Para la medición de las variables principales se seleccionaron dos instrumentos validados: el Cuestionario de Clima Escolar (PACE 33) y el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (EAM-56p). El PACE 33 permitió evaluar el nivel de percepción del clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes, mientras que el EAM-56p midió los niveles de motivación académica en sus componentes de expectativa, de valor y afectivo.

La elección de estos instrumentos se fundamenta en su validez, fiabilidad y uso en investigaciones previas, lo que garantiza su pertinencia para la población de estudiantes de secundaria de la ciudad de Tarija.

Selección de la muestra: La muestra fue seleccionada de forma intencional y estuvo compuesta por estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria pertenecientes a tres unidades educativas, con un total aproximado de seis cursos, tomando 20 estudiantes en cada uno. Esta selección permitió analizar la relación existente entre el clima escolar y la motivación académica en diferentes niveles de escolaridad, identificando cómo las percepciones del entorno educativo se vinculan con el grado de motivación de los estudiantes.

4.5.3. Tercera Fase

Recojo de información: La recolección de datos se llevó a cabo mediante la aplicación de los cuestionarios PACE-33 y EAM56p en formato papel, en los horarios y fechas coordinados con las autoridades de los colegios. Durante la administración de los cuestionarios, se proporcionaron instrucciones detalladas y se garantizó un ambiente adecuado para que los estudiantes respondan de manera honesta y sin presión externa. Este proceso se realizó bajo supervisión para asegurar la integridad de los datos recolectados.

Procesamiento de información: Los datos obtenidos a través de los cuestionarios fueron codificados y digitalizados para su análisis. Se utilizaron herramientas estadísticas, como análisis de correlación y comparación de medias, para identificar patrones y relaciones

entre el clima escolar y la motivación académica. Este procesamiento de datos consistió en analizar los datos y comparar los resultados entre los diferentes cursos y colegios.

4.5.4. Cuarta Fase

Redacción del informe final: Finalmente, se elaboró el informe de investigación, en el cual se detallaron los resultados obtenidos y se discutieron en relación con los objetivos e hipótesis planteados. En el informe se incluyó una interpretación de los hallazgos, analizando sus implicaciones para el contexto educativo de la ciudad de Tarija y proponiendo recomendaciones orientadas a mejorar el clima escolar y la motivación académica en los cursos de secundaria.

4.6 Cronograma

ACTIVIDAD	GESTIÓN 2024					GESTIÓN 2025									
	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	
Revisión Bibliográfica	X	X													
Prueba Piloto					X										
Selección de los instrumentos		X	X												
Selección de la Muestra			X	X											
Recojo de la información						X	X	X	X						
Procesamiento de la Información										X	X	X			
Redacción del informe final													X	X	

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El objeto de este capítulo es describir las características generales de la población participante y analizar la información obtenida en relación a las variables de estudio.

A continuación, se presenta la distribución de las edades de la población de estudio, en este se observa los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados, en las unidades educativas San Jorge II. Lindaura Anzotegui Campero y Avelina Raña II.

5.1 Características de la población

Tabla N° 3

Edad de los estudiantes

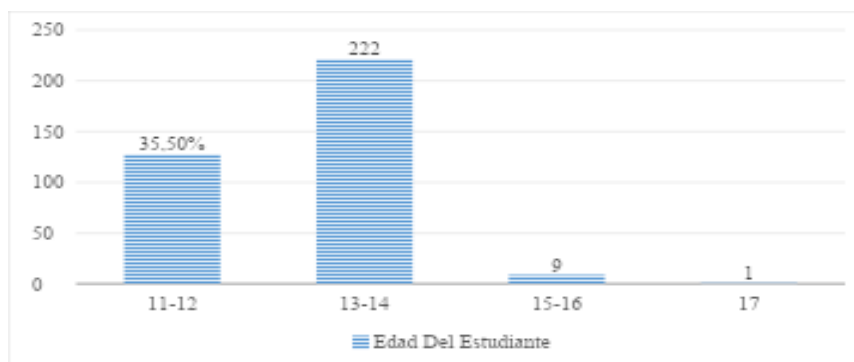
Edad de los Estudiante		
Edad	Frecuencia	Porcentaje
11-12	128	35,5%
13-14	222	61,6%
15-16	9	2,5%
17	1	0,3%
Total	360	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra de estudiantes de secundaria.

(2025).

Gráfico N° 1.

Edades de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los porcentajes de la muestra de los estudiantes.

El análisis de la figura muestra que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango etario de 13-14 años, lo que corresponde a la etapa de la adolescencia media.

Específicamente se observa que del total de la población el 61,6% de los estudiantes tienen de 13-14 años; en un segundo lugar 11-12 años de edad con un 35,5%; en tercer lugar, se encuentra de 15-16 años con 2,5%. En menor proporción se encuentran los estudiantes de 17 años con 0,3%, un porcentaje mínimo de la población. Este resultado refleja que la muestra se compone principalmente de adolescentes que atraviesan en un periodo de desarrollo caracterizado por profundos cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Durante esta etapa los jóvenes suelen mostrar mayor interés en la interacción con sus padres, compañeros y entorno familiar, al tiempo buscan consolidar su identidad personal y obtener reconocimiento dentro del entorno escolar.

Dichos factores pueden influir significativamente en su Motivación Académica y en su percepción del Clima Escolar, aspectos centrales del presente estudio. La distribución de los participantes estaría concentrada en la adolescencia media, lo que permite analizar con mayor precisión las variables de estudio. Esta etapa de desarrollo resulta clave para comprender las actitudes, comportamientos y niveles de motivación de los estudiantes dentro del ámbito educativo. Por otro lado, el hecho de que la mayoría se ubique entre 13-14 años respalda la pertinencia de los resultados, ya que corresponden a un grupo con alta sensibilidad frente a las dinámicas sociales y emocionales del entorno escolar.

5.2 Presentación del primer objetivo

Identificar el nivel de percepción del clima escolar y sus dimensiones de los estudiantes de 1ro, 2do a 3ro de secundaria de las Unidades Educativas.

Tabla N° 4

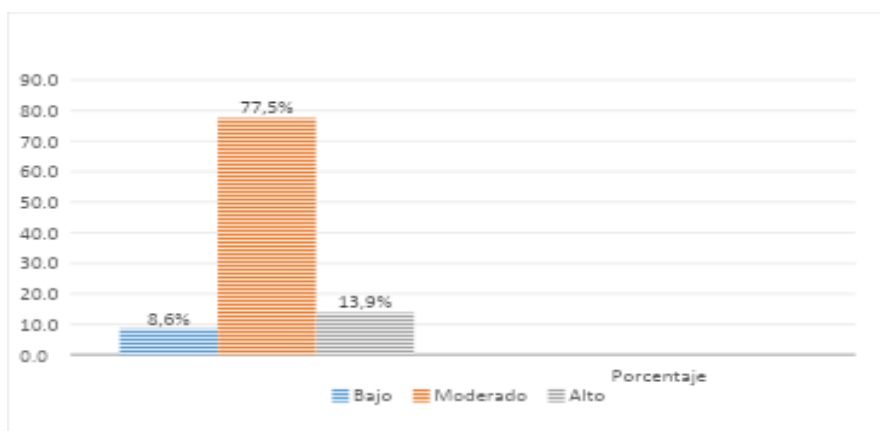
Percepción del Clima Escolar

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	31	8,6%
Moderado	279	77,5%
Alto	50	13,9%
Total	360	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos mediante el instrumento de Clima Escolar

Gráfico N° 2.

Clima Escolar



Fuente: Elaboración propia a partir del resultado de los porcentajes del instrumento de Clima Escolar.

De acuerdo a los resultados de la tabla se observa que el 77,5% se encuentra en un clima escolar moderado.

Este resultado indica que, en general, los estudiantes consideran que sus instituciones educativas ofrecen condiciones aceptables para el aprendizaje y la convivencia, pero que aún existen aspectos por mejorar. Según Aron (2012), el clima escolar es un constructo dinámico que abarca percepciones sobre la seguridad, las normas, la relación estudiantes-profesores, relación entre iguales, cohesión de grupos, aspectos ambientales-estructurales, expectativas del profesorado, capacidad de motivación de profesores y los recursos pedagógicos. En este caso, los estudiantes identifican un entorno con características positivas, pero que no logra consolidarse en el nivel alto.

La predominancia del nivel medio refleja que, aunque no existen problemas graves de violencia o desorganización, los estudiantes perciben limitaciones en las metodologías docentes, en la capacidad de motivación del profesorado y en el aprovechamiento de los recursos educativos. Esto coincide con lo señalado por Cohen et al. (2009), quienes destacan que la calidad del clima escolar depende en gran medida del liderazgo pedagógico de los docentes y de la coherencia institucional en la aplicación de normas y valores.

Asimismo, se observa también un 13,9% de los estudiantes se ubica en el nivel de percepción bajo, quienes sugieren que algunos contextos escolares aún presentan dificultades en términos de relaciones interpersonales y apoyo docente. Una educación de calidad no solo debe transmitir conocimientos, sino también garantizar un entorno seguro y motivador, capaz de promover la cooperación, el respeto y la construcción de ciudadanía.

Tabla N° 5

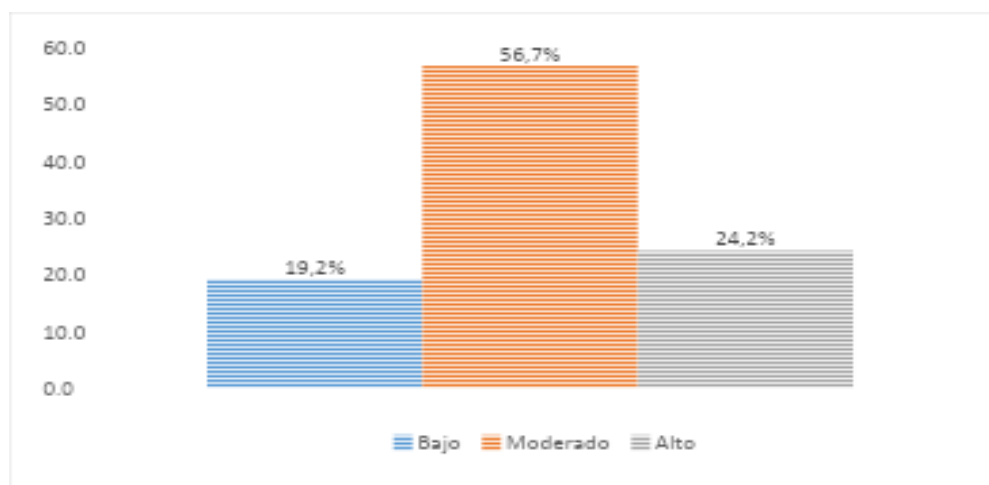
Dimensión de Seguridad Física

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	69	19,2%
Moderado	204	56,7%
Alto	87	24,2%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del instrumento de Clima Escolar en la dimensión seguridad física.

Gráfico N° 3.

Dimensión de Seguridad Física



Fuente: Elaboración propia del porcentaje de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de Clima Escolar.

La dimensión de **seguridad física** refleja la percepción que tienen los estudiantes respecto al resguardo de su integridad dentro del espacio escolar. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel de percepción moderado con el 56,7%.

Esto significa que los estudiantes reconocen la existencia de condiciones básicas de protección en sus colegios, como infraestructura adecuada y ausencia de violencia física evidente, pero aún perciben riesgos o situaciones que generan vulnerabilidad. Este hallazgo coincide con lo señalado por Aron et al.(2012), quienes sostienen que la seguridad es una condición indispensable para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen de manera eficaz, ya que constituye el primer escalón de un clima escolar positivo.

En estudios similares, Cohen y Geier, (2010), destacan que un clima escolar seguro no se limita a la ausencia de agresiones físicas, sino que incluye la percepción de control institucional frente a posibles riesgos y la existencia de normas de convivencia claras. La ubicación predominante en el nivel de percepción moderado refleja que, aunque las instituciones cumplen parcialmente con estas condiciones, aún persisten factores que afectan la sensación de seguridad plena, como deficiencias en la vigilancia, infraestructura deteriorada o presencia de conflictos entre pares.

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, (2000) la percepción de inseguridad o riesgo puede frustrar la necesidad psicológica de “relación”, ya que los estudiantes no logran sentirse totalmente confiados en su entorno. Esta situación repercute directamente en la motivación académica, especialmente en su dimensión de componente afectiva, pues los adolescentes tienden a involucrarse menos cuando no perciben un ambiente protector.

En el resultado del nivel percepción alto, se observa un 24,2%, lo cual significa que las unidades educativas cuentan con un ambiente en el que no tienen pérdidas de objetos o altercados físicos con compañeros que pueda generar peleas, ayudándoles a tener un entorno donde se sienten más tranquilos. Por el contrario, en nivel percepción bajo de 19,2% no se sienten seguros por conflictos que suelen ocurrir en las instalaciones.

En conclusión, la tabla sugiere que la seguridad física en las instituciones de la muestra es moderada. Esto implica la necesidad de reforzar medidas preventivas y protocolos de actuación, mejorar la infraestructura escolar y fortalecer la supervisión docente, con el fin de que los estudiantes puedan sentirse plenamente protegidos y motivados en su entorno escolar.

Tabla N° 6

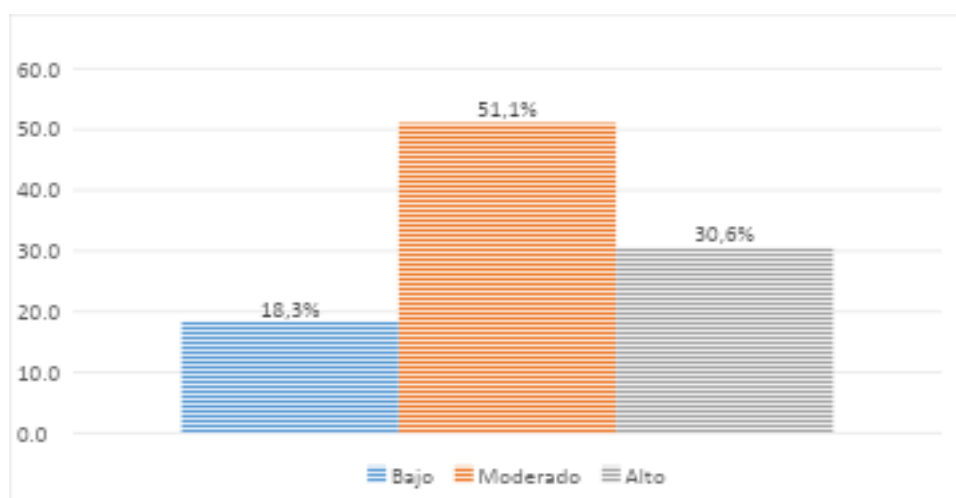
Dimensión de Normas

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	66	18,3%
Moderado	184	51,1%
Alto	110	30,6%
Total	360	100%

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados de la aplicación del instrumento del Clima Escolar.

Gráfico N° 4.

Dimensión de Normas



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes obtenidos de aplicación del instrumento de Clima Escolar.

La dimensión de normas hace referencia a la claridad, consistencia y aplicación de reglas dentro del espacio escolar. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes perciben las normas en un nivel de percepción moderado, con un 51,1%.

Este hallazgo indica que los estudiantes reconocen la existencia de normas dentro de la institución, pero también perciben deficiencias en su aplicación o en la coherencia con que son transmitidas por la comunidad educativa. Según Cohen y Geier (2010), un clima escolar saludable requiere normas claras, consistentes y justas, ya que ellas regulan la convivencia y promueven un sentido de equidad entre los miembros de la comunidad escolar.

En este sentido, la presencia de un nivel medio refleja una percepción ambivalente: por un lado, los estudiantes saben que hay reglas, pero por otro, pueden experimentar arbitrariedades en su aplicación o diferencias en el trato según los actores involucrados. Tal percepción afecta la motivación académica, ya que la falta de coherencia normativa puede generar sentimientos de desconfianza o desinterés en los alumnos.

Desde la perspectiva de la teoría de la motivación de Pintrich et al. (2006), el cumplimiento de normas claras favorece el establecimiento de metas académicas, ya que el estudiante entiende qué se espera de él y cuáles son las consecuencias de su esfuerzo. En

cambio, la ambigüedad normativa debilita la percepción de control, lo cual se traduce en una menor disposición para comprometerse con las tareas escolares.

Asimismo, se observó que un 30,6% de los estudiantes reconocen que la institución tiene normas claras las cuales respetan; por el contrario, un 18,3% hace referencia a que todavía falta fomentar más las normas y en buen comportamiento en las unidades educativas.

los resultados de esta tabla muestran que las normas en las instituciones educativas se encuentran en un nivel intermedio. Esto implica que los colegios deben trabajar en la transparencia, coherencia y justicia en la aplicación de las reglas, de modo que los estudiantes perciban un marco normativo confiable que incentive la motivación académica y favorezca la convivencia armónica.

Tabla N° 7

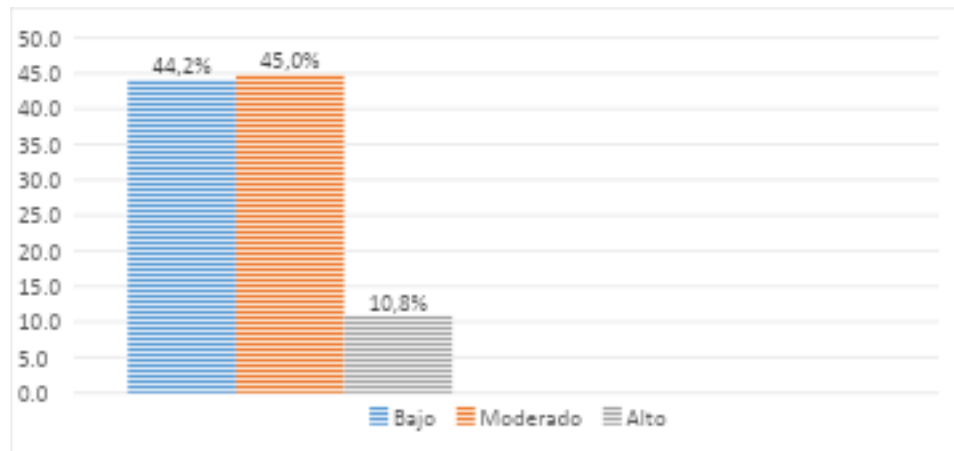
Dimensión de Relación Estudiantes-Profesores

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	159	44,2%
Moderado	162	45,0%
Alto	39	10,8%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del instrumento de Clima Escolar.

Gráfico N° 5.

Dimensión de Relación Estudiantes-Profesores



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes del instrumento de Clima Escolar.

La dimensión de relación entre estudiantes y profesores aborda la calidad del vínculo interpersonal, la confianza, el respeto y el apoyo mutuo que caracteriza esta interacción. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel de percepción moderado con un 45%.

Este resultado refleja que, aunque existe un vínculo relativamente positivo entre docentes y estudiantes, todavía no alcanza niveles óptimos de confianza y cercanía. Según Aron (2012), la calidad de la relación profesor-estudiante es uno de los predictores más importantes del clima escolar y, por ende, del rendimiento académico. Una relación de apoyo incrementa la percepción de seguridad, la cohesión y la motivación de los estudiantes.

En concordancia, Deci y Ryan (2000), plantean que la necesidad de “relación” es una de las tres básicas para el desarrollo de la motivación. Si los estudiantes perciben que sus profesores los apoyan, los valoran y confían en sus capacidades, se sienten más motivados a comprometerse con el aprendizaje. La ubicación predominante es moderada evidencia que, si bien hay avances, aún persisten barreras en la comunicación, el reconocimiento y la cercanía entre docentes y estudiantes.

Asimismo, un 44,2% perciben un nivel de percepción una muy escasa con los profesores, estos no tienen casi nada de comunicación asertiva. Por otro lado, de nivel de percepción alto representado por el 10,8% mostrando que una parte de la población, aunque es muy poca cantidad de estudiantes tiene una buena relación de estudiantes y profesores,

Además, de acuerdo con Cohen Geier (2010), cuando las relaciones interpersonales son débiles, el clima escolar se resiente, y los estudiantes pueden experimentar un ambiente distante que limita su motivación afectiva. Por tanto, los resultados sugieren que la mejora de esta dimensión es clave para potenciar la motivación académica.

La tabla indica que la relación estudiantes-profesores es moderadamente positiva, pero necesita fortalecerse mediante estrategias de comunicación, tutoría personalizada y metodologías participativas. Fortalecer estos vínculos no solo mejoraría el clima escolar, sino que también tendría un impacto directo en la motivación académica de los estudiantes.

Tabla N° 8

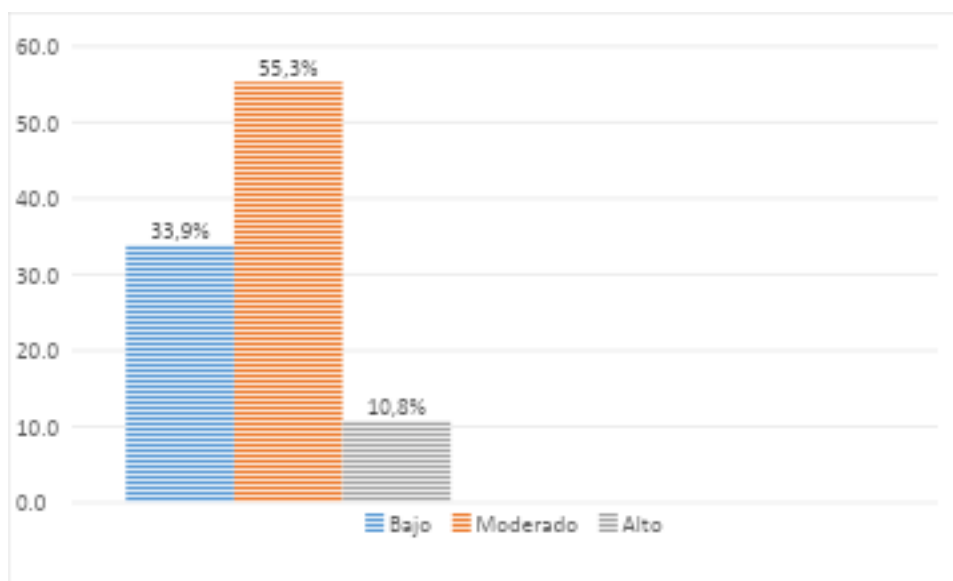
Dimensión de Relación Entre Iguales

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	122	33,9%
Moderado	199	55,3%
Alto	39	10,8%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos del instrumento de Clima escolar.

Gráfico N° 6.

Dimensión de Relación Entre Iguales



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los porcentajes del instrumento de clima escolar.

La dimensión de relaciones entre iguales hace referencia a la calidad del vínculo social entre los estudiantes, incluyendo el respeto, la cooperación y el apoyo mutuo. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes se ubican en un nivel de percepción moderado con un 55,3% lo que representa más de la mitad de toda la población, en percepción baja se encuentra una proporción ligeramente menor que el moderado con el 33,9% siendo un poco menos que el nivel moderado. Finalmente, en el 10,8% constituye el grupo más reducido, integrado por aquellos estudiantes que tienen una percepción alta que tienen una buena entre iguales.

La ubicación predominante en un nivel intermedio indica que, si bien no hay una prevalencia de conflictos graves, los estudiantes tampoco perciben una amistad y cooperación generalizada. Este dato coincide con lo planteado por Cohen y Geier (2010), quienes afirman que las relaciones entre iguales son un predictor clave del bienestar socioemocional dentro de la escuela. En este sentido, la falta de vínculos fuertes puede generar aislamiento social y afectar la motivación académica de los adolescentes.

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la necesidad de pertenencia y aceptación social constituye un eje esencial de la motivación intrínseca. Cuando los estudiantes sienten que sus pares los valoran y los apoyan, muestran mayor compromiso con el aprendizaje. Sin embargo, si perciben rechazo, burlas o indiferencia, disminuye su entusiasmo académico.

Los resultados sugieren que las relaciones entre iguales en las instituciones educativas que se realizó la investigación son **moderadas**, lo que implica la necesidad de implementar programas de convivencia escolar, resolución de conflictos y trabajo cooperativo, de manera que los estudiantes se reconozcan mutuamente como aliados en el proceso educativo.

Tabla N° 9

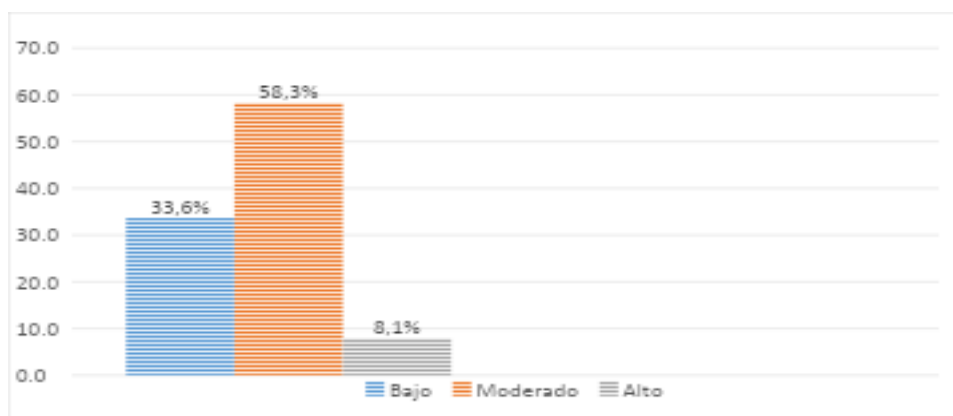
Dimensión de Cohesión de Grupo

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	121	33,6%
Moderado	210	58,3%
Alto	29	8,1%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos del instrumento de clima escolar.

Gráfico N° 7.

Dimensión de Cohesión de Grupo



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los porcentajes obtenidos del instrumento de clima escolar.

La dimensión de cohesión de grupo muestra que el 58,3% de los estudiantes se ubica en un nivel de percepción moderado, lo que refleja que más de la mitad percibe una integración aceptable y un sentido de pertenencia dentro del grupo, no obstante 33,6% está en un nivel bajo, lo que indica una proporción considerable no experimenta una unión sólida con sus compañeros. Finalmente, solo el 8,1% alcanza un nivel de percepción alto, caracterizado por una fuerte conexión y sentido de pertenencia.

Este resultado señala que los estudiantes experimentan cierto sentido de pertenencia a su grupo, pero no lo suficiente como para considerarlo una comunidad altamente cohesionada. La cohesión grupal favorece el aprendizaje cooperativo, la motivación académica y el desarrollo socioemocional, al brindar un espacio en el que los estudiantes se sienten aceptados y apoyados.

El predominio del grado moderado revela que existen lazos entre los estudiantes, pero aún se observan divisiones, subgrupos o actitudes individualistas que impiden una integración plena. Esto es consistente con lo descrito por Cohen y Geier (2010), quienes sostienen que la cohesión escolar es un proceso dinámico que requiere ser reforzado continuamente mediante actividades de cooperación y sentido comunitario.

Desde la teoría motivacional, Pintrich, P. et al, (2006), argumentan que la cohesión de grupo influye directamente en la motivación académica, ya que los estudiantes con un fuerte sentido de pertenencia muestran mayor interés en participar y alcanzar metas compartidas. Por lo tanto, el nivel medio observado indica la necesidad de fortalecer estrategias de integración grupal.

Tabla N° 10

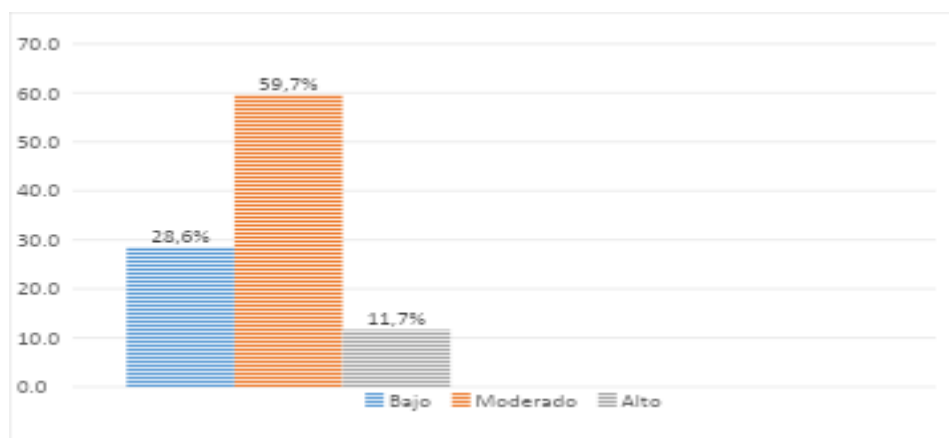
Dimensión de Aspectos Ambientales-Estructurales

Nivel de Percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	103	28,6%
Moderado	215	59,7%
Alto	42	11,7%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia de los resultados del instrumento aplicado de Clima Escolar.

Gráfico N° 8.

Dimensión de Aspectos Ambientales-Estructurales



Fuente: Elaboración propia de los porcentajes a partir de los resultados del instrumentó aplicado de Clima Escolar

En los resultados se observa que un 59,7% de los estudiantes se ubica en un nivel de percepción moderado sugiere que consideran aceptables las condiciones fisca y la infraestructura institucion. Por otra parte, el 28,6% se encuentra en el nivel de percepción bajo identificando deficiencias importantes. Finalmente, solo el 11,7%, revela que una minoría percibe las condiciones estructurales como plenamente satisfactorias.

Este hallazgo indica que, aunque los colegios cuentan con infraestructura y recursos básicos aceptables, no logran alcanzar un nivel óptimo de satisfacción en la percepción de

los estudiantes. El entorno físico es un elemento esencial de la calidad educativa, ya que contribuye al bienestar, la seguridad y el aprendizaje efectivo de los alumnos.

El predominio del nivel intermedio refleja que los estudiantes reconocen deficiencias en el mantenimiento de la infraestructura, disponibilidad de espacios recreativos o equipamiento tecnológico, lo que limita su motivación para el aprendizaje. Esto coincide con lo planteado por Aron et al. (2012), quienes afirman que un ambiente físico inadecuado genera incomodidad, distracciones y reduce el compromiso académico.

Desde la perspectiva de la motivación, Deci y Ryan (2000), destacan que los ambientes estructurados y estimulantes fortalecen la sensación de competencia, mientras que los espacios descuidados transmiten mensajes de desvalorización. Por ello, el nivel medio hallado en esta dimensión sugiere que, si bien los estudiantes pueden aprender en sus instituciones, no se sienten completamente inspirados por el entorno físico.

Estos resultados señalan que los aspectos ambientales-estructurales de las instituciones educativas son aceptables, pero perfectibles. Se recomienda invertir en el mantenimiento de la infraestructura, mejorar los espacios recreativos y ampliar los recursos tecnológicos, de modo que el entorno escolar se convierta en un factor motivador para los estudiantes.

Tabla N° 11

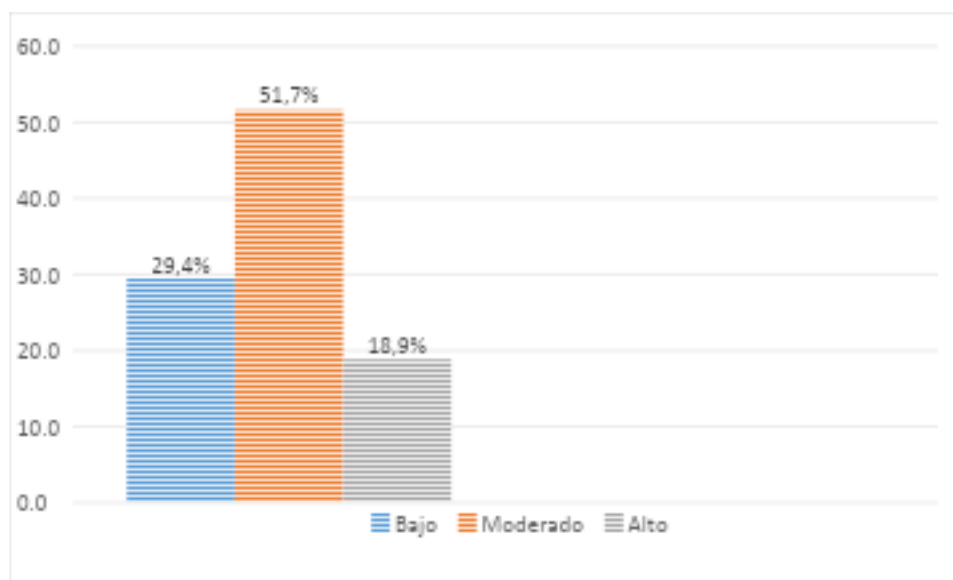
Dimensión de Capacidad de Motivación de los Profesores

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	106	29,4%
Moderado	186	51,7%
Alto	68	18,9%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia de los resultados obtenidos del instrumento aplicado de Clima Escolar.

Gráfico N° 9.

Dimensión de Capacidad de Motivación de los Profesores



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes obtenidos de los resultados de la aplicación del instrumento de Clima Escolar.

La dimensión de capacidad de motivación del profesorado se muestra que el 51,7% de los estudiantes perciben que sus profesores fomentan el interés, en contraste 29,4% se ubica en un nivel bajo, reflejando que casi un tercio no se siente suficientemente motivado, por lo contrario, solo el 18,9% con un de nivel alto de motivación, dando a conocer que la minoría recibe un fuerte estímulo y acompañamiento por parte de sus profesores.

Se observa en los resultados que los estudiantes perciben a sus profesores como parcialmente capaces de motivar, pero no lo suficiente como para despertar un entusiasmo sostenido por el aprendizaje. Según Pintrich, et al, (2006), la motivación docente es un factor clave para estimular el esfuerzo y la persistencia en los estudiantes, ya que los docentes actúan como mediadores del sentido de las actividades escolares.

El predominio del nivel moderado revela que los docentes probablemente utilizan estrategias pedagógicas tradicionales que logran captar la atención de los estudiantes en algunos momentos, pero que no logran consolidar un aprendizaje activo y significativo. Este resultado coincide con lo planteado por Cohen y Geier (2010), quienes sostienen que los docentes que diversifican sus metodologías, utilizan recursos didácticos variados y

establecen relaciones cercanas con sus alumnos son más efectivos para motivar.

Asimismo, desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación de Decci y Ryan (2000), la capacidad motivacional del profesorado se relaciona con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes: autonomía, competencia y relación. Cuando los docentes no fomentan la autonomía o no reconocen los logros de sus alumnos, la motivación tiende a disminuir.

Esto sugieren que los profesores de las instituciones estudiadas cuentan con una capacidad de motivación moderada, lo que implica la necesidad de fortalecer la formación pedagógica en metodologías activas, innovadoras y centradas en el estudiante, de modo que logren despertar un interés genuino y sostenido por el aprendizaje.

Tabla N° 12

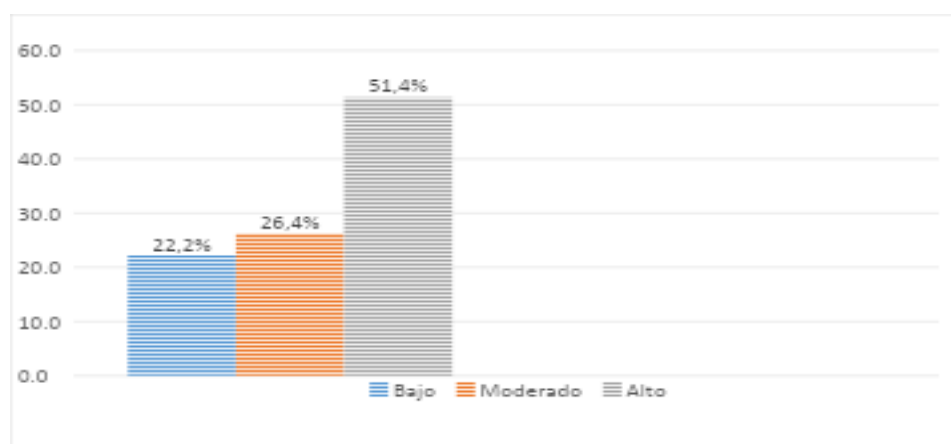
Dimensión de Expectativas del Profesorado

Nivel de Percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	80	22,2%
Moderado	95	26,4%
Alto	185	51,4%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración a partir de los resultados de la aplicación del instrumento de clima escolar.

Gráfico N° 10.

Dimensión de Expectativas del Profesorado



Fuente: Elaboración propia de los porcentajes de los resultados obtenidos del instrumento aplicado de Clima Escolar

La distribución porcentual revela que el 51,4% de los estudiantes percibe expectativas del profesorado en nivel alto, sintiendo que los docentes confían en las capacidades de los estudiantes y establecen metas, sin embargo, un 26,4% se sitúa en un nivel moderado, lo que sugiere que para una parte del alumnado no siempre son claras o suficientemente elevadas. Finalmente, un 22,3% se encuentra en nivel bajo, señalando que una pequeña aparte no percibe expectativas solidas por parte de los profesores.

Este resultado refleja que los estudiantes perciben que sus profesores mantienen expectativas moderadas hacia ellos, sin llegar a transmitir un nivel alto de confianza y exigencia académica. Según las expectativas docentes pueden convertirse en profecías autocumplidas: los estudiantes tienden a comportarse de acuerdo con lo que sus profesores esperan de ellos.

El predominio del nivel moderado sugiere que los estudiantes no siempre sienten que sus profesores creen plenamente en su potencial, lo que puede limitar su motivación académica. En concordancia, Gonzales, A. (2015), señalan que las expectativas altas, realistas y acompañadas de apoyo pedagógico constituyen un motor esencial para el rendimiento escolar. Desde la perspectiva motivacional, Deci y Ryan (2000), afirman que cuando los estudiantes perciben que sus docentes confían en sus capacidades, se sienten más

competentes y se comprometen con mayor entusiasmo en las tareas académicas. En cambio, expectativas bajas o poco claras pueden debilitar la motivación y fomentar un aprendizaje superficial.

Se indican que las expectativas del profesorado en la muestra estudiada se encuentran en un nivel moderado, lo que implica que los docentes deben trabajar en transmitir confianza, establecer metas claras y demostrar altas expectativas hacia todos los estudiantes, evitando sesgos y diferenciaciones.

Tabla N° 13

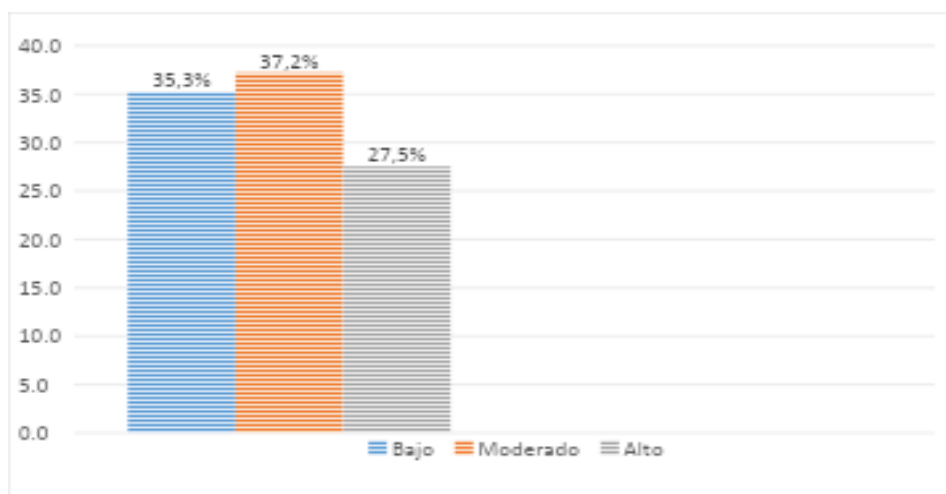
Dimensión de Recursos Metodológicos

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	127	35,3%
Moderado	134	37,2%
Alto	99	27,5%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento.

Gráfico N° 11.

imensión de Recursos Metodológicos



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes de los resultados del

instrumento aplicado de Clima Escolar.

En la dimensión de recursos metodológicos se observa una distribución relativamente equilibrada, aunque predomina el nivel moderado con un 37,2% lo que indica que las estrategias y técnicas de estudio son funcionales, pero no plenamente integrales. El nivel bajo, con un 35,3% sugiere que una proporción considerable percibe limitaciones importantes en el uso de recursos metodológicos, por otro lado, un 27,5% se ubican en un nivel alto, lo que señala que una parte minoritaria de los estudiantes valora positivamente los métodos aplicados.

Esto refleja que los estudiantes perciben una aplicación limitada de recursos metodológicos innovadores, predominando probablemente la enseñanza tradicional. Según Aron (2012), el uso de metodologías variadas, participativas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes es fundamental para consolidar un clima escolar positivo.

El predominio del nivel moderado indica que los docentes sí utilizan algunos recursos pedagógicos, pero no de manera constante ni diversificada. Esto coincide con lo señalado por Cohen y Geier (2010), quienes sostienen que la innovación metodológica es un factor determinante en la motivación académica, ya que despierta el interés, la creatividad y el pensamiento crítico.

Desde la perspectiva motivacional, Pintrich, et al, (2006), destacan que el uso de recursos metodológicos dinámicos refuerza la percepción de autonomía y competencia de los estudiantes, lo que fortalece su motivación. Sin embargo, la enseñanza tradicional, centrada en la repetición, tiende a limitar el compromiso estudiantil.

En este sentido los resultados sugieren que los recursos metodológicos empleados por los docentes en las unidades educativas son moderados, lo que implica la necesidad de invertir en formación docente continua y en la diversificación de estrategias pedagógicas que respondan a los intereses y estilos de aprendizaje de los adolescentes.

5.3 Presentación del segundo objetivo

Evaluar el nivel y las dimensiones de la motivación académica en estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria de las unidades educativas.

Tabla N° 14

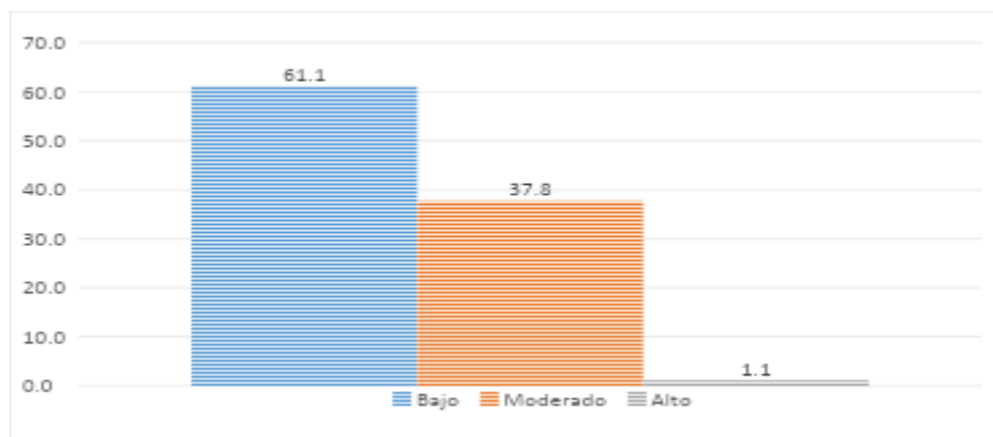
Motivación Académica

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	220	61,1%
Moderado	136	37,8%
Alto	4	1,1%
Total	360	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos del instrumento de Motivación Académica.

Gráfico N° 12.

Motivación Académica



Fuente: Elaboración propia de los porcentajes obtenidos de los resultados del instrumento aplicado de Motivación Académica.

Los resultados de la Motivación Académica evidencian que el 61,1% de los estudiantes presenta un nivel bajo, lo que revela que la mayoría no muestra interés, iniciativa o compromiso sostenido hacia las actividades escolares, por otro lado, el nivel moderado, se ubica con un 37,8%, lo cual indica que un grupo muy importante mantiene una motivación

aceptable, aunque no suficientemente consolidada. En contraste solo el 1,1% alcanza el nivel

alto, evidenciando que muy pocos estudiantes poseen una motivación sólida.

Esto refleja que, en general, los estudiantes poseen un grado moderado de motivación hacia las actividades escolares, lo cual coincide con lo planteado por Printrich et al, (1991), quienes sostienen que la motivación en la adolescencia se encuentra en constante construcción y puede variar según los contextos de apoyo social, pedagógico y emocional en los que se desarrollen los alumnos.

La predominancia del nivel moderado puede interpretarse como un equilibrio inestable: los estudiantes poseen la disposición mínima necesaria para enfrentar sus responsabilidades académicas, pero no siempre muestran la persistencia o el entusiasmo necesarios para mantener un rendimiento académico sostenido. Esta situación se vincula con la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (2000), que plantea que cuando los entornos escolares no logran satisfacer de manera plena las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación, los estudiantes tienden a ubicarse en niveles motivacionales intermedios, sin llegar al compromiso interno pleno.

Por otra parte, el hecho de que exista un grupo de estudiantes en el nivel bajo también debe ser considerado un indicador de alerta. Estos alumnos corren un mayor riesgo de presentar conductas de desinterés, ausentismo o incluso abandono escolar, como señalan Tapia, J. (2005) y Gonzalez y Taurón, (1992), quienes afirman que la falta de motivación académica constituye una de las causas principales del fracaso escolar.

Tabla N° 15

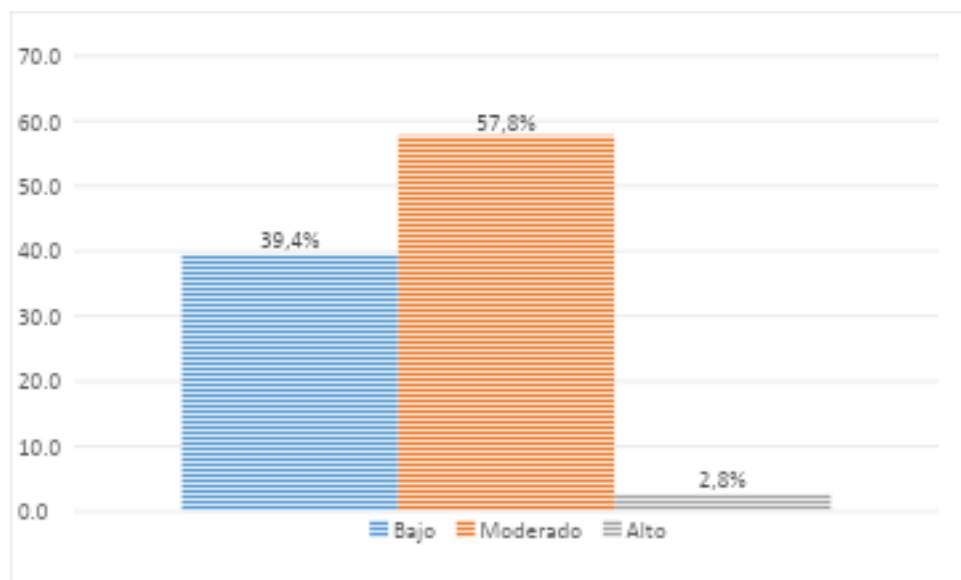
Dimensiones del Componente de Expectativa

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	142	39,4%
Moderado	208	57,8%
Alto	10	2,8%
Total	360	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de aplicación del instrumento de Motivación Académica.

Gráfico N° 13.

Dimensión del Componente de Expectativa



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los porcentajes obtenidos de la aplicación del instrumento de Motivación Académica.

Los datos muestran que un 57,8% de los estudiantes se ubican en un nivel moderado en el componente de expectativa, lo que indica que más de la mitad posee una confianza aceptable en sus capacidades; por otra parte, un 39,4% se encuentra en un nivel bajo, lo que revela que una proporción considerable de los estudiantes tiene percepciones débiles sobre su propio potencial, lo cual podría limitar su esfuerzo y persistencia académica. Solo el 2,8%

alcanza un nivel alto, evidenciando que una minoría posee expectativas solidas sobre su desempeño.

Estos resultados sugieren que los estudiantes poseen una confianza moderada en sus habilidades académicas, es decir, creen que pueden lograr sus objetivos escolares, pero no de manera plenamente segura. Según Eccles y Wigfield (2002), las expectativas de éxito influyen directamente en el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento académico, ya que los alumnos se comprometen más con las tareas cuando creen en su propia capacidad de lograrlas.

El predominio del nivel medio también refleja que muchos estudiantes podrían estar condicionados por factores del entorno escolar, como el tipo de retroalimentación que reciben de los profesores, la disponibilidad de recursos pedagógicos o el apoyo de sus pares. En este sentido, Deci y Ryan (2000), sostienen que el contexto educativo puede potenciar o limitar la percepción de competencia, influyendo en la motivación intrínseca.

Asimismo, investigaciones como la de Pintrinch & De Groot (1990)destacan que la autoeficacia es uno de los predictores más importantes de la motivación académica. Los resultados de esta tabla sugieren que, si bien los estudiantes confían moderadamente en sus capacidades, aún persisten dudas o inseguridades que podrían afectar su desempeño en situaciones académicas más exigentes.

La componente expectativa en esta investigación se encuentra en un nivel moderado, lo que indica que es necesario fortalecer la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades mediante estrategias de refuerzo positivo, reconocimiento de logros y metodologías que promuevan la autonomía.

Tabla N° 16

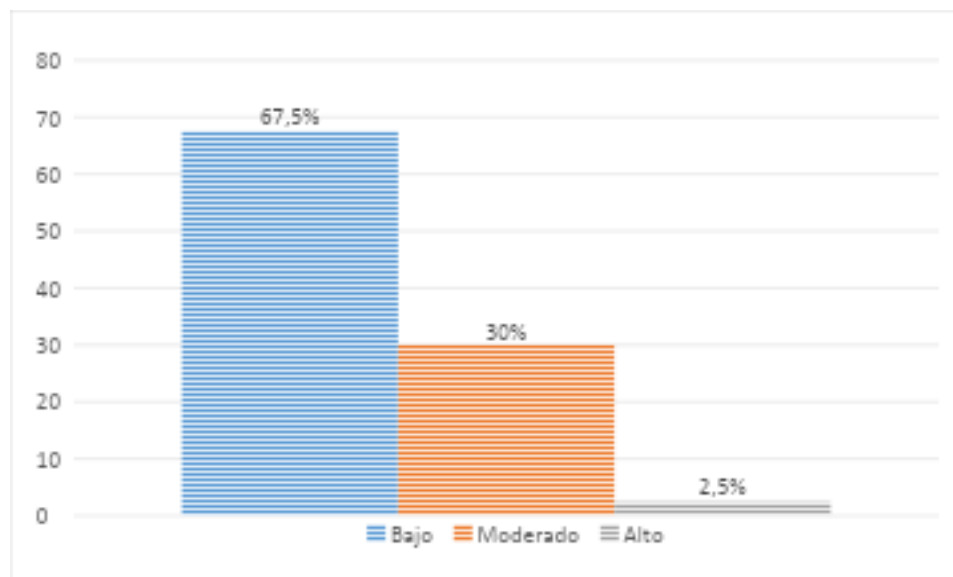
Dimensión de Componente de Valor

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	243	67,5%
Moderado	108	30%
Alto	9	2,5%
Total	360	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de motivación académica

Gráfico N° 14.

Dimensión de Componente de Valor



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes obtenidos de los resultados de la aplicación del instrumento de Motivación Académica.

La distribución porcentual evidencia que el 67,5% de los estudiantes se percibe en un nivel bajo, lo que implica que para la mayoría las actividades académicas no son vistas como suficientes. En el nivel moderado se encuentra el nivel moderado el 30%, lo que sugiere que una parte del alumnado reconoce cierta utilidad e importancia a los estudios. Finalmente, solo el 2,5% en un nivel alto, evidenciando que muy pocos estudiantes atribuyen un valor sólido y definido a su aprendizaje.

Este resultado refleja que los estudiantes consideran la escuela y las actividades académicas como algo moderadamente útil e importante para su vida, aunque no todos logran conectar lo aprendido con sus metas personales o con su futuro profesional. Según Eccles y Wigfield (2002), el valor asignado a una tarea es un factor determinante para la motivación: cuando los alumnos perciben relevancia, están más dispuestos a invertir esfuerzo y persistir en el aprendizaje.

El predominio del grado moderado sugiere que, si bien los estudiantes reconocen cierto valor en el estudio, probablemente no logran identificar de forma clara la aplicabilidad de los contenidos escolares a su vida cotidiana. Esto coincide con lo señalado por Garzón et al. (2015), quienes afirman que cuando la enseñanza no se vincula con los intereses y necesidades de los adolescentes, el valor asignado a las actividades académicas tiende a disminuir.

Desde la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (2000), destacan que la motivación se incrementa cuando los estudiantes encuentran sentido personal en lo que hacen, ya sea por interés intrínseco o por la percepción de que aquello les será útil en su vida futura. En este caso, el nivel medio sugiere una valoración parcial que puede ser fortalecida mediante prácticas pedagógicas contextualizadas.

En conclusión, el componente de valor se encuentra en un grado intermedio, lo que implica la necesidad de que los docentes refuercen la conexión entre los contenidos escolares y la realidad de los estudiantes, resaltando la importancia práctica y personal del aprendizaje.

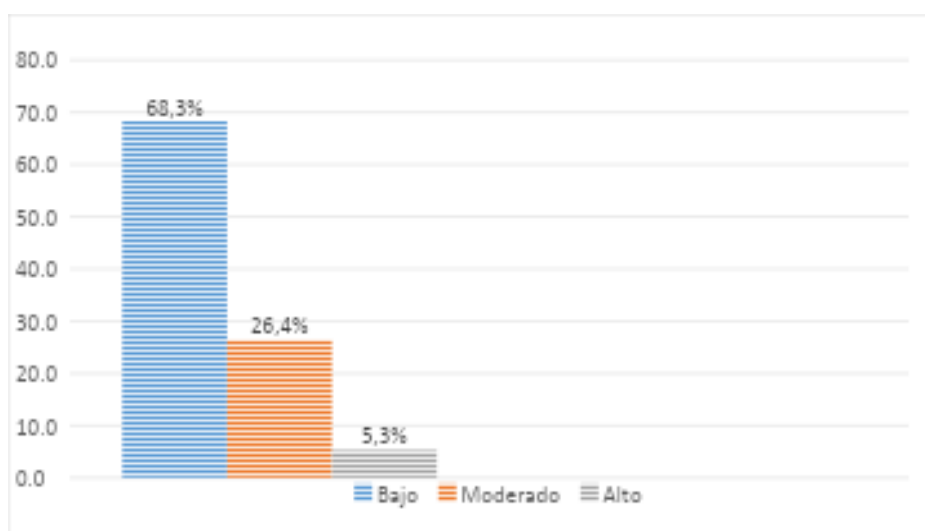
Dimensión de Componente Afectivo

Nivel de percepción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	246	68,3%
Moderado	95	26,4%
Alto	19	5,3%
Total	360	100,0%

Fuente: Elaboración propia elaborada a partir de los resultados del instrumento de Motivación Académica

Gráfico N° 15.

Dimensión de Componente Afectivo



Fuente: Elaboración propia a partir de los porcentajes obtenidos del instrumento de Motivación Académica.

Los resultados muestran que el 68,3% de los estudiantes se encuentran en nivel un bajo, lo que revela que para la mayoría no experimenta emociones positivas ni disfrute en las actividades escolares, En contraste, un 26,4% se sitúa en un nivel moderado, lo que sugiere que algunos estudiantes manifiestan ciertas emociones favorables hacia el estudio. Finalmente, solo 5,3% alcanza un nivel alto, reflejando que una minoría disfruta genuinamente del aprendizaje y siente satisfacción en su progreso académico.

Esto sugiere que los estudiantes mantienen una actitud emocional moderadamente

positiva hacia el aprendizaje, aunque con limitaciones que podrían afectar su compromiso académico. Según Pintrich, et al. (2006), las emociones positivas como el entusiasmo, el interés y la satisfacción favorecen la persistencia y el rendimiento, mientras que emociones negativas como la ansiedad o el desinterés pueden obstaculizar el proceso educativo.

El predomina el nivel bajo puede deberse a factores como la metodología docente, el clima escolar y la percepción de apoyo emocional dentro del aula. De acuerdo con Aron (2012), un clima escolar cálido y participativo contribuye al bienestar emocional de los estudiantes y refuerza su motivación.

Por otro lado, el hecho de que algunos estudiantes se ubiquen en niveles bajos indica la presencia de experiencias negativas vinculadas con el aprendizaje, lo que podría generar frustración o desinterés escolar. Estos resultados coinciden con lo planteado por Gonzales, A. (2019), quienes señalan que el componente afectivo está estrechamente relacionado con la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes.

El componente afectivo se encuentra en un nivel bajo, lo que implica la necesidad de que los profesores no solo transmitan conocimientos, sino que también generen experiencias emocionales positivas en sus estudiantes, para fortalecer así su motivación y disposición hacia el aprendizaje.

5.4 Presentación del tercer objetivo

Establecer la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de 1ro a 3ro de secundaria en las unidades educativas.

A continuación, se presenta los resultados de la **prueba de Chi cuadrada de independencia** entre el **clima escolar** y cada componente analizado.

Tabla N° 18

Correlacional De Clima Escolar y Motivación Académica

Componente	χ^2 (Chi-cuadrado)	gl	p-valor	Resultado
Expectativa	108,237	2	0.0000	Significativo
Valor	268,079	2	0.0000	Significativo
Afectiva	271,329	2	0.0000	Significativo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de la correlación de las dos variables de estudio.

Interpretación:

- En los tres casos, el **p-valor es menor a 0.05**, lo que indica que **existe una relación estadísticamente significativa** entre el **clima escolar** y cada uno de los componentes (**expectativa, valor y afectivo**).
- Es decir, los niveles del clima escolar (bajo, moderado, alto) están **asociados significativamente** con las variaciones de estos componentes.

Para determinar si existía una relación estadísticamente significativa entre el clima escolar y los componentes de la motivación académica (afectivo, expectativa y valor), se aplicó la prueba de independencia Chi-cuadrada. Esta prueba permitió identificar si la distribución de las categorías de la motivación académica varía en función de los niveles de clima escolar percibido por los estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que sí se evidencian asociaciones significativas en algunos de los componentes evaluados. En el caso del componente afectivo, el valor obtenido de Chi-cuadrado fue elevado y presentó un nivel de significancia inferior a 0.05, lo cual indica que la distribución de los niveles de motivación afectiva (alto, moderado y bajo) difiere de manera significativa según el tipo de clima escolar percibido (favorable, medio o desfavorable). En términos prácticos, esto sugiere que los estudiantes que perciben un clima

escolar más positivo tienden a mostrar mayores niveles de agrado, interés y disposición afectiva hacia las actividades académicas. Esto es coherente con la literatura, que señala que los ambientes educativos cálidos y estructurados favorecen la conexión emocional del estudiante con la escuela.

En conjunto, estos resultados permiten concluir que el clima escolar sí guarda relación con aspectos específicos de la motivación académica, particularmente con los componentes expectativa, afectivo y de valor. Un clima escolar positivo favorece que los estudiantes se sientan emocionalmente conectados con sus actividades académicas y que asignen mayor importancia al aprendizaje. Sin embargo, el clima escolar no parece influir de manera significativa en las expectativas de logro, lo cual sugiere que este componente responde a dinámicas personales más estables. Estos hallazgos refuerzan la importancia de promover ambientes escolares saludables y positivos, ya que contribuyen a fortalecer dimensiones fundamentales de la motivación académica en los estudiantes de secundaria.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

En el presente capítulo se presentan las conclusiones después de analizar todos los datos recabados a lo largo del proceso investigativo. Dichas conclusiones se las expone en el orden de los objetivos específicos:

Primer objetivo específico: Identificar el nivel de percepción de clima escolar y sus dimensiones de los estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria de las unidades educativas.

Los resultados revelaron que el clima escolar percibido por los estudiantes se sitúa predominantemente en un nivel de percepción moderado, lo que indica que, si bien existen prácticas de convivencia positiva, también se presentan limitaciones asociadas a la comunicación, la cohesión grupal y la percepción de apoyo docente.

Un clima escolar medio refleja que los estudiantes se sienten moderadamente seguros, respetados e integrados en la institución educativa, pero estas experiencias no son suficientemente sólidas ni constantes entre todos los cursos. En algunos casos, persisten situaciones de conflicto, baja participación y escasa vinculación emocional con la institución, lo que afecta la calidad de la convivencia.

Segundo objetivo específico: Evaluar los niveles y dimensiones de motivación académica en estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria de las unidades educativas.

Los hallazgos muestran que la motivación académica de los estudiantes también se ubica en un nivel bajo, tanto en la dimensión de valor y en la dimensión afectiva y nivel moderado en el componente de expectativa.

Esto indica que los adolescentes presentan una motivación baja hacia sus actividades escolares:

En expectativa, muestran confianza intermedia en su capacidad para aprender y alcanzar buenos resultados.

El análisis correlacional mostró una relación positiva y significativa entre el clima escolar y el componente valor. El objetivo se **cumplió**, confirmando que un clima escolar favorable incrementa la valoración que los estudiantes otorgan a sus estudios.

En valor, reconocen cierta importancia en las tareas escolares, pero no siempre encuentran un sentido personal profundo

Se encontró una correlación positiva y significativa entre el clima escolar y el componente de expectativa.

En el componente afectivo, presentan emociones mixtas hacia el estudio, combinando interés y satisfacción con episodios de cansancio, ansiedad o desmotivación.

Este perfil motivacional bajo sugiere que, aunque los estudiantes cuentan con bases para comprometerse con su aprendizaje, requieren mayor estímulo, acompañamiento emocional y estrategias docentes que potencien la autonomía y el interés académico.

- **Tercer objetivo específico: Establecer la relación entre el clima escolar y la motivación académica en estudiantes de 1ro, 2do y 3ro de secundaria.**

El análisis estadístico mediante la prueba de chi-cuadrada evidenció una relación significativa entre el clima escolar y la motivación académica, así como entre cada uno de sus componentes (expectativa, valor y afectivo).

Esto significa que mejoras en el clima escolar se asocian directamente con aumentos en los niveles de motivación académica. Los estudiantes que perciben un entorno escolar más seguro, participativo, respetuoso y organizado tienden a mostrar:

- Mayor confianza en sus capacidades (expectativa).
- Mayor valoración del aprendizaje (valor).
- Emociones más positivas y estables hacia el estudio (afectivo).

En síntesis, un clima escolar positivo actúa como un factor protector y potenciador del bienestar emocional y académico, generando condiciones que fortalecen la motivación interna, la participación activa y el compromiso escolar.

En cuanto a las hipótesis:

Hipótesis 1: El nivel de clima escolar, percibido en un nivel bajo, con referencia a la formación, seguridad y recursos.

No se confirmó porque los estudiantes perciben el clima escolar como un clima moderado en cuanto a la formación, seguridad y recursos.

Hipótesis 2: El nivel de motivación académica de los estudiantes de secundaria se manifiesta en un bajo nivel de autoconfianza para el aprendizaje y el rendimiento académico.

Se confirma por que los estudiantes presentan en el nivel bajo en la motivación académica, tienen su propia autoconfianza en cuanto a su aprendizaje y rendimiento

Hipótesis 3: Existe una relación significativamente positiva entre clima escolar y la motivación académica; es decir, ambas variables se relacionan de manera directamente proporcional.

La hipótesis fue confirmada, el clima escolar y la motivación académica, las variables que aumenta o disminuyen de manera proporcional a mayor clima escolar mayor motivación.

Conclusión general

Los resultados permiten concluir que el clima escolar y la motivación académica se encuentran estrechamente vinculados. Fomentar un ambiente escolar seguro, inclusivo y afectivamente contenedor contribuye directamente al desarrollo de una motivación académica más sólida y autónoma.

De este modo, mejorar las interacciones, fortalecer la convivencia y promover prácticas pedagógicas motivadoras se constituye en un eje fundamental para potenciar el rendimiento, el bienestar emocional y la participación escolar en estudiantes de secundaria.

6.2 Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se presentan las siguientes recomendaciones dirigidas a estudiantes, docentes, directivos y futuros investigadores.

Para los docentes y directivos

Promover un clima escolar positivo y afectivamente seguro:

Fomentar relaciones basadas en el respeto, la escucha activa y el acompañamiento emocional contribuye a mejorar la motivación y el desempeño académico.

Diseñar estrategias pedagógicas motivadoras:

Se sugiere desarrollar actividades que incrementen la percepción de valor de las tareas escolares, así como metodologías activas centradas en el estudiante que promuevan la participación, el interés y la autonomía.

Para los estudiantes

Fortalecer la autorregulación emocional y motivacional:

Se recomienda a los estudiantes trabajar en estrategias que les permitan regular sus emociones frente a situaciones académicas, de modo que desarrollen mayor estabilidad afectiva y compromiso con sus metas.

Incrementar la participación en actividades académicas y escolares:

Involucrarse activamente en trabajos grupales, proyectos y actividades extracurriculares favorece la integración social y refuerza la motivación.

Desarrollar prácticas de estudio autónomas:

Implementar técnicas como planificación, lectura comprensiva y autoevaluación puede incrementar la componente expectativa y mejorar la percepción de autoeficacia.

Monitorear estudiantes con baja motivación o dificultades de convivencia:

Implementar acciones preventivas mediante tutorías, orientación psicopedagógica o programas de habilidades socioemocionales.

Para los padres de familia

Fortalecer la comunicación afectiva con sus hijos: se recomienda que los padres mantengan un dialogo abierto, respetuosos y cercano con sus hijos, permitiendo que expresen sus emociones, preocupaciones y experiencias escolares. La escucha activa y la validación emocional fortalecen la seguridad afectiva del adolescente y contribuyen a mejorar su motivación académica.

Supervisar y acompañar el proceso escolar sin ejercer presión excesiva:

Es importante de los padres brinden apoyo académico y emocional, evitando comparaciones, críticas desmedidas o exigencias que generen ansiedad. El acompañamiento equilibrado favorece un mejor desempeño.

Promover hábitos de estudio en casa: se sugiere rutinas de estudio, horarios organizados y un ambiente adecuado para las tareas. La constancia y organización fortalecen la dimensión expectativa de la motivación académica, al permitir que el estudiante se sienta capaz y seguro al respecto a sus actividades escolares.

Para las autoridades

Implementar programas institucionales de convivencia escolar: se recomienda desarrollar y fortalecer programas permanentes que promueven el respeto, la inclusión, el trabajo colaborativo y resolución pacífica de conflictos, contribuyendo a un clima escolar positivo.

Garantizar espacios adecuados para el bienestar estudiantil: se sugiere mejorar o habilitar espacios físicos destinados a la recreación, orientaciones psicopedagógicas y apoyo emocional, favoreciendo la salud mental y la adopción escolar de los estudiantes.

Fomentar la participación estudiantil de la gestión escolar: incorpora a los estudiantes en comités, actividades y decisiones institucionales fortalece el sentido de pertenencia, elevando la motivación y mejorando el clima escolar.

Para futuras investigaciones

Profundizar en la diversidad de contextos educativos:

Se recomienda estudiar diferencias entre colegios urbanos, periurbanos y rurales, considerando variables como nivel socioeconómico y dinámicas institucionales.

Incorporar métodos mixtos:

Combinar enfoques cualitativos y cuantitativos permitirá comprender no solo la relación estadística entre clima y motivación, sino también las experiencias subjetivas de los estudiantes.

Diseñar intervenciones basadas en los resultados:

Futuros estudios podrían implementar programas que fortalezcan la convivencia escolar y la motivación académica, evaluando su efectividad a mediano y largo plazo.