



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**ASERTIVIDAD Y CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN
ADOLESCENTES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN
COLEGIO DE LIMA METROPOLITANA, 2018**

PRESENTADA POR
NAYELLI MILAGROS CALDERON GALVEZ

ASESORA
JULIA VARGAS GILES

TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA

LIMA – PERÚ

2021



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada
CC BY-NC-ND**

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**ASERTIVIDAD Y CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN
ADOLESCENTES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN
COLEGIO DE LIMA METROPOLITANA, 2018**

**TESIS PARA OPTAR
EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTADA POR:
NAYELLI MILAGROS CALDERON GALVEZ**

**ASESORA:
DRA. JULIA VARGAS GILES
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5057-2045>**

**LIMA, PERÚ
2021**

A mis padres,
por toda la comprensión y el amor
que me brindaron desde muy pequeña,
los cuales perduran hasta el día de hoy
y por su apoyo incondicional durante
mis estudios universitarios.

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer a Dios, por haberme brindado salud para poder culminar satisfactoriamente mis estudios superiores y el presente trabajo investigativo. También, brindarles mis más sinceros agradecimientos a mis progenitores, por su incondicional apoyo. Asimismo, ofrezco mi gratitud hacia mi casa de estudios, profesores y amigos, los cuales contribuyeron a que mi experiencia universitaria sea muy enriquecedora y de mucho aprendizaje. Finalmente, merecen un agradecimiento especial mi asesora, la Dra. Julia Vargas Giles, que con su gran apoyo y sus valiosos aportes hicieron que culminé la presentación de este trabajo investigativo; y a los estudiantes que fueron partícipes del presente estudio.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	12
1.1. Bases teóricas	12
1.1.1. Adolescencia	12
1.1.1.1. Definiciones sobre adolescencia	12
1.1.1.2. Etapas de la adolescencia	13
1.1.1.3. Cambios experimentados en la adolescencia	13
1.1.2. Asertividad	15
1.1.2.1. Definiciones sobre asertividad	15
1.1.2.2. Modelos teóricos sobre asertividad	17
1.1.2.3. Dimensiones sobre asertividad	19
1.1.2.4. Estilos de comportamiento	19
1.1.3. Clima motivacional de clase	21
1.1.3.1. Definiciones sobre clima motivacional de clase	21
1.1.3.2. Teorías sobre la motivación	22

2.2.	Participantes	42
2.3.	Medición	43
2.4.	Procedimiento	47
2.5.	Análisis de los datos	49
CAPÍTULO 3: RESULTADOS		50
3.1.	Análisis de normalidad	50
3.2.	Análisis descriptivo	51
3.2.1.	Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas	51
3.2.2.	Análisis descriptivo de las variables de estudio	52
3.3.	Análisis inferencial: contraste de hipótesis	54
CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN		60
CONCLUSIONES		67
RECOMENDACIONES		68
REFERENCIAS		69
ANEXOS		78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cambios físicos en los adolescentes	14
Tabla 2: Cambios psicosociales en los adolescentes	15
Tabla 3: Definición operacional de las variables de estudio	41
Tabla 4: Estadística de fiabilidad – Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1)	45
Tabla 5: Estadística de fiabilidad – Cuestionario de clima de clase	47
Tabla 6: Prueba de Normalidad Kolmogorov – Smirnov	50
Tabla 7: Análisis descriptivo de la variable sociodemográfica – sexo	51
Tabla 8: Análisis descriptivo de la variable sociodemográfica – grado	51
Tabla 9: Análisis descriptivo de la variable sociodemográfica – edad	52
Tabla 10: Análisis descriptivo de la variable de asertividad	53
Tabla 11: Análisis descriptivo de la variable de clima motivacional de clase	53
Tabla 12: Correlación de Pearson entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase	54
Tabla 13: Correlación de Pearson entre las dimensiones de asertividad	55
Tabla 14: Correlación de Pearson entre las dimensiones de clima motivacional de clase	56
Tabla 15: Correlación de Pearson entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase	58

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación significativa existente entre asertividad y clima motivacional de clase en estudiantes de primero y segundo de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018. La muestra fue de 120 estudiantes, de ellos 60 estudiantes fueron varones (50%) y 60 estudiantes fueron mujeres (50%), los cuales poseían edades oscilantes entre los 12 y 14 años. Dicha investigación fue de tipo básica, de nivel descriptivo correlacional, y de diseño no experimental de tipo transversal. Además de ello, se hizo uso de dos instrumentos de evaluación los cuales fueron: el Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1) y el Cuestionario de clima de clase, ambos con 35 y 42 ítems respectivamente. Los principales resultados arrojaron que existe relación altamente significativa entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase con una correlación de Pearson positiva, de fuerte intensidad y altamente significativa. Asimismo, se hallaron relaciones altamente significativas entre las dimensiones de asertividad, clima motivacional de clase y entre las dimensiones de ambas variables con la presencia de coeficientes de correlación de Pearson positivos, de fuerte intensidad y altamente significativos. Finalmente, se obtuvo como conclusión final que existe una relación altamente significativa entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase.

Palabras clave: Asertividad, clima motivacional de clase, docentes, alumnos.

ABSTRACT

This study aimed to determine the significant relationship between assertiveness and motivational class climate in first- and second-year high school students from a school in Lima Metropolitan, 2018. The sample was 120 students, of which 60 students were male (50%) and 60 students were women (50%), who had ages ranging between 12 and 14 years. This research was of a basic type, of a descriptive correlational level, and of a non-experimental cross-sectional design. In addition, two assessment instruments were used which were: the Assertive Behavior Self-Report (ADCA-1) and the Class Climate Questionnaire, both with 35 and 42 items respectively. The main results showed that there is a highly significant relationship between the variables of assertiveness and motivational class climate with a positive Pearson correlation, of strong intensity and highly significant. Likewise, highly significant relationships were found between the dimensions of assertiveness, motivational class climate and between the dimensions of both variables with the presence of positive, strong, and highly significant Pearson correlation coefficients. Finally, it was obtained as a conclusion that there is a highly significant relationship between the variables of assertiveness and motivational class climate.

Keywords: Assertiveness, motivational class climate, teachers, students.

INTRODUCCIÓN

En el Perú, la población estudiantil se ha caracterizado por ser una población vulnerable y especial para fines de estudio, ya que su desenvolvimiento tanto a nivel físico, psicológico, social, educativo y familiar es importante para el desarrollo del país, puesto que en ellos recae la gran responsabilidad de que en el futuro se puedan realizar diferentes cambios para nuestra sociedad.

Asimismo, un tema importante para el desarrollo de los estudiantes, es el que gira en torno al ámbito personal y social de los mismos, en este caso se hace referencia a la asertividad, dicha variable se enfoca en respetar los propios derechos y el de los demás, asimismo consiste en expresar de forma idónea los pensamientos, sentimientos, deseos e intereses propios, y a su vez respetar las ideas y sentimientos de las personas que nos rodean, y con las cuales se realiza una interacción social (De la Cruz, 2020). Otro tema importante para el desarrollo de los educandos, es el que concierne al ámbito educativo, precisamente relacionado al clima motivacional de clase, el cual se efectúa entre profesores y alumnos. Dicha variable va a permitir la creación de un ambiente favorable dentro de la clase, para que se logre los objetivos establecidos para la misma, y que, a su vez mediante la orientación del docente, se genere un aprendizaje significativo para los estudiantes (Huertas, 2019).

Ambas variables seleccionadas para la realización del presente trabajo investigativo fueron relevantes para el desarrollo de cada estudiante, ya sea en el ámbito personal, académico y social, asimismo se buscó que todo lo que los estudiantes aprendan en la escuela y en la interacción con su medio social, se ponga en práctica en la vida personal y profesional futura de cada uno de ellos, asegurando así la adaptación adecuada a las demandas de su medio.

En ese sentido, el presente estudio tuvo por objetivo determinar si existe relación significativa entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes

estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, los cuales poseían un rango de edad que oscilaba entre los 12 y 14 años. Asimismo, como hipótesis principal se planteó la existencia de una relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase. La presente investigación fue de tipo básica y descriptiva correlacional, asimismo fue de diseño no experimental de tipo transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Los resultados obtenidos en dicho estudio pretenden servir de motivación y guía para la realización de investigaciones y programas de intervención en un futuro, los cuales tengan carácter preventivo y promocional dentro del ámbito educativo, y así se logró trabajar aspectos personales, sociales y familiares en los educandos, a favor de un óptimo desarrollo de los mismos.

La investigación fue estructurada en cuatro capítulos. En el capítulo 1, se desarrollaron las bases teóricas y las evidencias empíricas más relevantes de las dos variables de estudio, para un mayor entendimiento de las mismas. A su vez, se presentó el planteamiento del problema que guía la investigación, así como también se describieron los objetivos e hipótesis generales y específicos del estudio. En el capítulo 2, se detallaron los aspectos metodológicos empleados, describiendo el tipo, nivel y diseño de investigación, así como también las características de la muestra seleccionada, los instrumentos de evaluación y la manera en cómo los datos fueron procesados estadísticamente, además se mencionaron los aspectos éticos considerados en la presente investigación. En el capítulo 3, se describieron los resultados obtenidos tras el procesamiento de los datos estadísticos, los cuales están representados por tablas que muestran, tanto cuantitativa como cualitativamente los resultados; asimismo se hizo mención sobre el análisis de normalidad, el análisis descriptivo y el contraste de hipótesis. Por último, en el capítulo 4 se realizó la discusión de los resultados encontrados en base a la información existente en las bases teóricas revisadas, ello permitió arribar a conclusiones, de las que se desprendieron recomendaciones para motivar la realización de futuras investigaciones y programas de intervención en las escuelas.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Bases teóricas

Se desarrollaron los planteamientos teóricos que sustentan la muestra y las variables de la presente investigación. Se inició con el concepto de adolescencia, luego el constructo de asertividad, y finalmente con la variable de clima motivacional de clase.

1.1.1. Adolescencia

1.1.1.1. Definiciones sobre adolescencia

Lillo (2004) conceptualizó la adolescencia como un período de transición, el cual se dará entre el término de la etapa infantil y el inicio de la etapa adulta. Dicho período será especial para cada individuo, ya que experimentará diversos cambios, los cuales contribuirán al desarrollo de su identidad y personalidad.

Papalia, Wendkos y Duskin (2010) indicaron que la adolescencia, es una etapa de transición del desarrollo, que abarca entre los 11 y 20 años de edad, en la cual se experimentarán cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales.

Güemes-Hidalgo, Ceñal e Hidalgo (2017) plantearon que la adolescencia proviene del verbo en latín “adolescere”, que significa adolecer y en castellano posee los siguientes significados: crecimiento, maduración y tener cierto defecto. A su vez, dichos autores refieren que la adolescencia se verá regida por cambios físicos, psicológicos y sociales; dicha etapa se iniciará con la pubertad, la cual hace referencia a cambios netamente físicos y terminará cuando se complete el desarrollo físico y se alcance la maduración psicosocial.

La OMS (2018) definió a la adolescencia como una etapa de crecimiento que todo ser humano experimentará, la cual se da entre los 10 y 19 años de vida, después de la niñez y antes de la edad adulta, en donde se evidenciará diferentes cambios, tanto físicos, psicológicos y sociales.

1.1.1.2. Etapas de la adolescencia

La adolescencia no es un proceso continuo, lineal ni uniforme, dado que los adolescentes no pertenecen a un grupo homogéneo. Cada adolescente va a responder a las situaciones de la vida y a los cambios de una forma única, influido por las diferentes características de personalidad que posean. (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Para una mayor comprensión de la adolescencia, Güemes-Hidalgo et al., (2017) plantearon 3 etapas:

La primera etapa, es la adolescencia inicial, la cual comprende desde los 10 hasta los 13 años, en donde se evidenciará los primeros cambios fisiológicos que los adolescentes experimentarán, dando inicio a la pubertad. La segunda etapa, es la adolescencia media, la cual se desarrolla desde los 14 a los 17 años; dicha etapa se caracteriza, por problemas con los progenitores, debido a que los adolescentes tienden a relacionarse más con su grupo de pares, el cual ejerce una gran influencia en los adolescentes. Asimismo, en esta etapa, es cuando pueden aparecer ciertas conductas de riesgo. Finalmente, la tercera etapa, es la adolescencia tardía, la cual abarca desde los 18 hasta los 21 años, en donde se evidenciará una mayor madurez y adquisición de responsabilidades dentro del hogar y en los estudios, asimismo en esta etapa los adolescentes tienden a mejorar sus relaciones parentales (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

1.1.1.3. Cambios experimentados en la adolescencia

Dentro de la etapa de la adolescencia, se experimentarán diversos cambios tanto fisiológicos, como psicosociales. Los primeros cambios que aparecen en los adolescentes, son los fisiológicos, los que son expuestos en la tabla 1.

Tabla 1*Cambios físicos en los adolescentes*

Adolescentes mujeres	Adolescentes hombre
Crecimiento de los senos	Crecimiento de los testículos
Crecimiento del vello púbico	Crecimiento del vello púbico
Menarquía	Primera eyaculación de semen
Aparición del vello axilar	Aparición del vello facial y axilar
Cambios en la voz	Cambios en la voz
Mayor producción de grasa y sudor, que generan acné.	Mayor producción de grasa y sudor, que generan acné.
Cambios en la voz	Cambios en la voz

Fuente: Adaptado de Papalia et al., (2010).

Tras los cambios fisiológicos, los adolescentes inician la experimentación de cambios psicosociales, los cuales contribuirán al desarrollo de su identidad personal y el fortalecimiento de su autoestima. Dichos cambios se desarrollan en la tabla 2.

Tabla 2*Cambios psicosociales en los adolescentes*

Áreas de desarrollo	Adolescencia inicial	Adolescencia media	Adolescencia tardía
Autonomía	Interés menor por las actividades familiares.	Cambio de relación padre-hijo por adulto-adulto.	Reaceptación de los consejos y valores emitidos por los padres.
Aspecto corporal	Preocupación por el aspecto físico.	Aceptación de su propio cuerpo.	Identificación con la nueva imagen corporal que poseen.
Relación	Gran influencia del grupo de pares.	Conformidad con los valores y gustos de los amigos.	Formación de pareja sentimental.
Identidad	Necesidad de intimidad.	Desarrollo de la conducta moral.	Capacidad para comprometerse y establecer límites.
Sexualidad	Contacto escaso con personas del sexo opuesto.	Se da inicio de las primeras relaciones coitales.	Aumento de la actividad sexual.

Fuente: Adaptado de Neinstein (1991); Brañas (1997).

1.1.2. Asertividad**1.1.2.1. Definiciones sobre asertividad**

Es de conocimiento general que, en relación a las definiciones de cualquier término existen una infinidad de autores y perspectivas que cada uno de ellos posee, siguiendo esta premisa a continuación, se presentarán diferentes autores que definirán y aportarán al entendimiento del término de asertividad.

Es necesario precisar que la variable de asertividad fue propuesta en un primer momento por Wolpe (1958) y posteriormente por Alberti y Emmons (1978) quienes la conceptualizaron como la conducta que permitirá a un individuo actuar acorde a sus intereses,

expresar de manera idónea sus sentimientos o pensamientos y defender sus derechos propios sin negar los derechos de los demás.

Shelton y Burton (2004) manifestaron que la asertividad es un comportamiento que le permite al ser humano ser capaz de expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos, sin faltarle el respeto a las demás personas, lo cual lo ayudará a resolver sus problemas interpersonales.

Güell (2005) mencionó que la asertividad es una habilidad que el individuo aprenderá en su interacción con su medio social, la cual hará que éste pueda hacer respetar sus propios derechos ante otros, así como también respetar los derechos de los demás; con dicha habilidad podrá expresar lo que piensa y siente, lo cual lo llevará a actuar de manera eficaz en el entorno en el que se desenvuelve.

García y Magaz (2011) definieron la asertividad como una conducta social, la cual constituye un respeto hacia uno mismo y para con las demás personas con quienes se efectúa una relación social. Asimismo, indicaron que dicho constructo se adquiere mediante procesos de aprendizaje social, los cuales defienden la existencia de una predisposición cognitiva (actitudes) para actuar de manera determinada en los diferentes contextos que se desarrolla el individuo. A su vez, resaltan el papel importante que juega en la adquisición de la asertividad, las interacciones familiares tempranas que experimenta el individuo.

Marín y Hernández (2020) desde su perspectiva, denominan la asertividad como un constructo de habilidad social, la cual va a permitir la expresión de los intereses y derechos propios, respetando los de los demás. De tal manera, se convertirá en una herramienta efectiva en la solución de conflictos, logrando que no exista deterioro de las relaciones interpersonales ni un desgaste emocional ante situaciones problemáticas, las cuales se verán expuestos los seres humanos en su interacción social.

Además de ello, Quiñonez y Moyano (2019) mencionaron que a través de la puesta en práctica de la comunicación asertiva se formarán individuos respetuosos, tolerantes y

empáticos frente a las experiencias de los demás. Los cuáles serán capaces de llegar acuerdos y defender su forma de pensar y sentir, incluso ante un adulto, sin faltarle el respeto. En este sentido, enseñarles a los estudiantes sobre comunicación asertiva, contribuiría a formar personas con un pensamiento crítico, dotándolos de criterios para elegir de manera autónoma y libre un proyecto de vida, así como también que sean capaces de defender sus puntos de vista de manera adecuada.

1.1.2.2. Modelos teóricos sobre asertividad

A continuación, se desarrollarán los modelos teóricos que explican desde su propia perspectiva lo que es la variable de asertividad, estos son: el modelo cognitivo, el modelo conductual, el modelo social, y finalmente, el modelo cognitivo-conductual integrado.

El modelo cognitivo plantea que lo que el individuo aprende en su día a día son estructuras mentales, a las cuales se les denominó cogniciones y éstas influyen en las interacciones sociales del ser humano (Swenson, 1984).

El origen del comportamiento asertivo se genera en las estructuras mentales que el individuo ha adquirido a lo largo de su desarrollo infantil, más específicamente en las creencias que posee sobre sí mismo, sobre los demás y sobre sus capacidades para poder interactuar con las demás personas de su entorno. Entonces, si la persona se percibe de manera positiva a sí misma, será capaz de valorar a otros y se comunicará de manera más eficaz, y por ende, actuará de manera asertiva. Por el contrario, si la persona no logra percibirse de manera positiva a sí misma, no podrá ser capaz de relacionarse de manera asertiva con los demás dificultando su interacción social, por lo que será importante trabajar en las creencias distorsionadas que posee la persona y reemplazarlas por otras más saludables, las cuales no interfieran con su desenvolvimiento a nivel personal, social y familiar (Swenson, 1984).

Por otro lado, se encuentra las teorías conductuales las cuales rechazan la existencia de estructuras mentales o cogniciones como lo proponen las teorías cognitivas, sino más

bien, las teorías conductuales se centran en conductas manifiestas, es decir, conductas objetivas y observables (Swenson, 1984).

Asimismo, el estilo de conducta (asertivo, pasivo o agresivo) que emplee una persona en su interacción con los demás, va a depender de las consecuencias que tiene su conducta dentro de su contexto, por ello si los efectos son positivos, dicha persona va a actuar de una manera similar en un futuro, ya que observó que su conducta está siendo reforzada positivamente, y si por el contrario ve que su conducta está siendo reforzada negativamente, la persona tenderá a modificar su conducta hasta obtener resultados satisfactorios (Skinner, 1986).

Por otro lado, las teorías sociales plantean que los individuos no nacen con conductas innatas, excepto los reflejos, y que las diferentes conductas se van aprendiendo a través de la experiencia o por medio de la observación (Bandura, 1982). Asimismo, el individuo durante la infancia desarrolla una relación con el ambiente que lo rodea y con el cual interactúa día a día, por lo tanto, en la medida de cómo sea el ambiente para la persona, así serán las pautas de conductas que aprenderá (Castanyer, 2006). A su vez, los modelos de conducta son aprendidos por medio de las relaciones que las personas establecen con su entorno social, en las cuales se incorporan normas, actitudes, creencias y valores, los cuales se irán modificando acorde a las experiencias de interacciones sociales posteriores que tendrán los individuos en su desempeño dentro de su ámbito social o educativo (Bandura, 1982). Por tanto, la conducta asertiva será entendida como un elemento dinámico, la cual puede ser aprendida y se verá condicionada por el contexto en el que el individuo se encuentra y se desenvuelve (Zaldívar, 1994).

Finalmente, el modelo cognitivo-conductual integrado, el cual fue planteado por García y Magaz (1992) propone que el sujeto va a ir adquiriendo experiencias previas dentro de su medio, desarrollando así cogniciones, valoraciones, juicios y conceptos, que generarán a su vez reacciones emocionales, ello se evidenciará en sus conductas asertivas cuando las personas se relacionen con los demás, asimismo dicha conducta asertiva se volverá a emitir,

según las consecuencias positivas o negativas que reciba tras su emisión. Dichas consecuencias obtenidas por el individuo en cada interacción social, se almacenan en la memoria experiencial, que influenciarán en las conductas que emitirá el individuo en un futuro, tanto en la adquisición de nuevas emociones asociadas a contextos, como a cogniciones y actitudes, que guiarán nuevas interacciones sociales. En ese sentido, se puede concluir que, dicho modelo le da énfasis tanto a la parte interna (cogniciones y emociones), como a la parte externa (ámbito social) del individuo al momento de establecer una conducta asertiva dentro de una interacción social.

1.1.2.3. Dimensiones de asertividad

A continuación, se deslindaron conceptualmente las dimensiones de asertividad que plantearon García y Magaz (2011), las cuales son: autoasertividad y heteroasertividad.

García y Magaz (2011) indicaron que la dimensión de autoasertividad es el comportamiento que constituye la expresión sincera y adecuada de los propios sentimientos, pensamientos, deseos y preferencias ante los demás.

La otra dimensión de asertividad denominada heteroasertividad, es definida por García y Magaz (2011) como el comportamiento que está dirigido a respetar los sentimientos, pensamientos, deseos y preferencias de las demás personas.

1.1.2.4. Estilos de comportamiento

García y Magaz (1999) expresan que las dimensiones de autoasertividad y heteroasertividad, dan lugar a 4 estilos de comportamiento, los cuales son: pasivo, asertivo, agresivo y pasivo-agresivo, los cuales a continuación, se pasará a conceptualizarlos.

El estilo pasivo, presenta una elevada heteroasertividad y una escasa autoasertividad. Lo que conllevaría a la trasgresión de los propios derechos, al no expresar lo que se piensa y siente hacia los demás, asimismo el objetivo del estilo pasivo consiste en evitar los conflictos y apaciguar las diferentes situaciones que surjan entre las personas de su contexto. La

persona que posee un estilo pasivo puede sentirse a menudo incomprendida, que no es tomada en cuenta y que las personas de su entorno la manipulan, del mismo modo puede sentirse incómoda o molesta con diferentes situaciones que sucedan dentro de su entorno, sin embargo, no expresa dicha incomodidad (García & Magaz, 1999).

El estilo asertivo, se caracteriza por presentar una elevada hetero y autoasertividad. La persona que posee dicho estilo es capaz de expresar lo que quiere o desea de manera directa y sin rodeos, expresa sus sentimientos con sinceridad y escucha atentamente lo que otra persona le expresa (García & Magaz, 1999). Asimismo, ser asertivo implica tener un comportamiento de respeto y defensa hacia los propios derechos e intereses individuales, actuando de manera objetiva, racional y respetuosa con las demás personas y con nosotros mismos (Álvarez, 2002).

En cuanto al estilo agresivo, posee una escasa heteroasertividad y una elevada autoasertividad. La persona actúa en defensa de sus propios derechos, sentimientos, pensamientos e intereses personales, pero dicha defensa se expresa de una manera inadecuada, llegando a trasgredir los derechos de las demás personas; la transgresión puede ocurrir de manera verbal, mediante insultos, amenazas o comentarios humillantes, pero también puede ocurrir de manera no verbal, en el cual puede haber gestos amenazantes u hostiles (García & Magaz, 1999).

Finalmente, se encuentra el estilo de comportamiento pasivo-agresivo, caracterizado por presentar una escasa hetero y autoasertividad. Generalmente, se presentan en personas con inseguridad y autoestima disminuída, las cuales asumen que no merecen respeto ni consideración de las personas, además no respetan las opiniones y sentimientos de los demás, de modo que irán acumulando enojo por las diferentes experiencias de frustración en sus interacciones interpersonales (García & Magaz, 1999).

Los estilos de comportamientos pasivo, asertivo, agresivo y pasivo-agresivo desarrolladas líneas más arriba, contribuyen al entendimiento de las diferentes conductas que

pueden tener las personas al relacionarse e interactuar con su entorno, también determinarán las formas de transmitir lo que piensan y sienten en distintas situaciones sociales.

1.1.3. Clima motivacional de clase

1.1.3.1. Definiciones sobre clima motivacional de clase

Sobre dicha variable existen múltiples autores que la han definido, para el presente estudio se han seleccionado algunos de ellos para poder realizar el deslinde conceptual de la variable objeto de estudio.

En ese sentido, Somersalo, Solantaus y Almqvist (2002) definieron al clima motivacional de clase como el entorno de trabajo y las relaciones entre los docentes y alumnos que se establecen dentro de un salón de clases, asimismo está influenciado por los profesores, los alumnos y las personas que gestionan las diferentes actividades dentro de la institución educativa.

Sink y Spencer (2005) consideraron que el clima de clase consiste en la dinámica que poseen las clases o ambientes donde se genera el aprendizaje, a su vez dicho constructo incluye la percepción de cómo los alumnos perciben el desarrollo de las mismas. Dicha percepción se verá influenciada por variables psicológicas y sociales que poseen los estudiantes.

Centeno (2008) refirió que el clima motivacional de clase es el ambiente que los docentes desarrollan dentro del aula, partiendo de las relaciones que ellos mismos establecen con los educandos e incluyendo la presencia de organización en las actividades de clase, así como también el establecimiento de normas y objetivos claros, los cuales favorecerán para la creación de un ambiente adecuado y óptimo para el aprendizaje, logrando generar motivación en los adolescentes, para que realicen las actividades escolares y se relacionen entre sí.

Por otro lado, Sandoval, Rodríguez y Pérez (2015) especificaron que dicho concepto hace referencia a las interacciones que genera el educador dentro del aula para fomentar el

aprendizaje en sus educandos, provocando en ellos una disposición hacia el éxito o fracaso; para ello se tomará en cuenta la experiencia que el alumno tiene dentro del aula y su actitud frente algunas conductas evidenciadas en clases por parte del docente y de sus compañeros.

Finalmente, Alva (2019) resaltó que el clima motivacional de clase se evidenciará en las actividades realizadas por el docente dentro del salón, las cuales deberán de llamar la atención de los adolescentes, generando que ellos mismos le encuentren sentido a lo que aprenden. Ante ello, el maestro deberá cumplir la función de mediador y favorecer la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes, logrando así un clima motivador dentro del aula.

Luego, de haber revisado las definiciones de los autores mencionados líneas más arriba, se concluyó que el clima motivacional de clase hace referencia al ambiente creado por el docente dentro del aula, en donde influirá tanto las relaciones que éste cree con los alumnos, así como también la metodología, la dinámica y las actividades que realice dentro del aula para poder realizar la clase correspondiente, generando así un aprendizaje significativo en los estudiantes.

1.1.3.2. Teorías sobre la motivación

Existen diferentes teorías que explican la motivación, ante ello se describen tres de ellas, las cuales son: la teoría de la motivación humana, la teoría de la motivación de logro y la teoría de la expectativa por valor.

A continuación, se pasará a detallar cada una de estas teorías, que se emplean como base y sustento para la comprensión de la variable de clima de motivación de clase.

Maslow en el año 1943 postuló la teoría de la motivación humana, en donde manifestó que la motivación es una exigencia biológica y psicológica, la cual impulsará al individuo a alcanzar una meta u objetivo planteado (Maslow, 1991). Del mismo modo, dentro de dicha teoría se desarrolló la conocida pirámide de las necesidades básicas, en la que Maslow

propuso una jerarquía de 5 necesidades, las cuales son: fisiológicas, de seguridad, pertenencia y amor, de estima y de autorrealización.

Las necesidades fisiológicas, son de origen biológico y están relacionadas con la supervivencia del ser humano; su satisfacción conllevará a obtener un estado normal de equilibrio. En cuanto a las necesidades de seguridad, están relacionadas a la seguridad personal, el orden, la imposición de límites y la protección, las cuales velarán por el bienestar del ser humano. Luego, se describen las necesidades de pertenencia y amor que se relacionan con dar y recibir afecto, así como también establecer relaciones interpersonales. En lo concerniente a las necesidades de estima, Maslow las clasificó en dos grupos, el primero está orientado hacia la necesidad del respeto a uno mismo y el cuidado del yo, mientras que el segundo grupo se encuentra vinculado al respeto hacia las demás personas y a la estima al grupo de pares de cada individuo. Finalmente se encuentran las necesidades de autorrealización, las cuales se posicionan en la cima de la jerarquía; al satisfacerlas se logra obtener un sentido a la vida, en la medida en que el individuo desarrolla al máximo su potencial en la realización de una actividad de su agrado (Maslow, 1991).

También, Maslow postuló que antes de poder satisfacer las necesidades más altas, como por ejemplo las necesidades de estima o autorrealización, primero debían ser satisfechas las necesidades inferiores como las necesidades fisiológicas o de seguridad, evidenciando así el orden estricto de la satisfacción de las necesidades. Asimismo, indicó que las motivaciones en cada nivel eran totalmente diferentes y que era necesario satisfacer las necesidades en orden para poder alcanzar el siguiente nivel de motivación (Centeno, 2008).

En contraposición a lo planteado por Maslow en el año 1943, surgieron diferentes críticas en torno a sus planteamientos propuestos sobre la satisfacción de las necesidades básicas en un orden estricto.

Ante ello, Woolfolk (2010) indicó que la crítica a la teoría de Maslow radica en que los individuos usualmente no se comportan como los planteamientos que propone una teoría.

Gran parte de las personas poseen distintos tipos de necesidades acorde a las situaciones a las cuales se ven expuestas, e incluso se podría estar motivado por muchas necesidades diferentes al mismo tiempo. En ese sentido, no se podrían cumplir en el orden estricto las necesidades planteadas por Maslow.

La teoría de Maslow, a pesar de contar con ciertas críticas, aporta una visión holística al educando, dado que sus necesidades fisiológicas, emocionales e intelectuales son interdependientes, por ejemplo, si un estudiante cuyas necesidades de seguridad y de pertenencia se ven amenazadas por el divorcio de sus progenitores, quizá muestre poco interés por aprender o relacionarse con su grupo de pares, no cubriendo así sus necesidades de filiación y de estima. (Woolfolk, 2010).

Asimismo, otra teoría que explica la motivación desde su perspectiva, es la teoría de la motivación de logro, que en un inicio fue propuesta por McClelland en los años cincuenta, después se sumó al estudio de dicha teoría Richard Atkinson, quien en 1964 desarrolló una teoría general de la motivación de logro.

Atkinson se centra en las diferencias individuales de los seres humanos y resaltó la importancia de que la anticipación emocional de cada individuo influencia en el acercamiento o evitación a las actividades orientadas al éxito que cada uno de ellos experimentará a lo largo de su vida (Atkinson, 1965). Dicha teoría, enfatiza en que los procesos cognitivos sociales son relevantes en el desarrollo de la motivación, por ende, ha sido considerada como una de las más importantes teorías de la motivación, al dar una perspectiva holística y completa al analizar los diferentes factores dentro del aula que ejercen influencia en la motivación del educando y su proceso de aprendizaje (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

La conducta de motivación hacia el logro posee tres determinantes, estos son: el motivo del logro, las expectativas de éxito y el grado de incentivo al conseguir el éxito en la realización de alguna actividad. En relación al motivo del logro, consiste en la disposición entre dos factores: el conseguir éxito o evitar el fracaso. En cuanto, a las expectativas de éxito

hacen referencia a las estimaciones que el individuo realiza de sus posibilidades de éxito en la realización de sus tareas, dichas estimaciones suelen evidenciarse cuando el sujeto piensa o expresa palabras como: “creo que puedo hacerlo”, “esto no lo hace cualquier persona”, entre otras expresiones. Finalmente, el último determinante que es el grado de incentivo al conseguir el éxito, significa que el adquirir buenos resultados en una tarea va a depender del nivel de dificultad que posea ésta y de los incentivos y refuerzos sociales que se obtenga tras la realización de la misma (Alonso, 1992).

En ese sentido, dicha teoría sirve para comprender la influencia que ejercen los entornos de clase sobre la motivación en los educandos y en su proceso de adquisición de aprendizajes. Investigaciones relacionadas al clima de clase han determinado como los docentes son capaces de crear conductas de logro en clases, haciendo uso de metodología dinámica y novedosa (Meece et al., 2006).

Siguiendo con la explicación de las teorías de la motivación se encuentra la teoría de la expectativa por valor, que fue realizada por un trabajo de Tolman, pero primordialmente de Lewin (Centeno, 2008). Asimismo, los dos autores manifiestan que la conducta humana va a estar direccionada hacia la consecución de objetivos, en la medida en que los seres humanos se esfuercen por alcanzar objetos que valoren de manera positiva y que eviten objetos negativos (Centeno, 2008).

Por otro lado, varios autores coinciden que dicha teoría se enfoca en relacionar las percepciones de expectativa y valor que poseen cada persona con el éxito (Meece, et al. 2006). Esto quiere decir que, los seres humanos se comprometen más con una tarea cuando esperan realizarla de manera adecuada y cuando ésta posee un valor significativo para ellos (Tollefson, 2000).

Como se evidencia, la expectativa cognitiva sirve como fuente de motivación, ya que puede influir en la persistencia de una conducta (Centeno, 2008). Asimismo, el esfuerzo que las personas le asignan a una tarea es correspondiente al nivel en que ellas esperan ser

capaces de realizarlas, y también al nivel en que aprecian los incentivos que puedan alcanzar tras la culminación de dicha tarea (Good & Brophy, 1996).

Entonces, los individuos que se comprometan a realizar una tarea, lo harán cuando crean que van a prosperar en ello, además de que dicha tarea represente un valor para ellas (Tollefson, 2000). De tal modo, la expectativa tanto como el valor tienen que ser altos, para que las personas estén motivadas hacia la consecución de una meta (Reeve, 1994).

Luego, de haber desarrollado las diferentes teorías que explican el papel de la motivación en la conducta humana, las teorías motivacionales que se acercan más al concepto del clima motivacional de clase planteado en la presente investigación son dos: la primera de ellas es la teoría de la motivación de logro y la segunda es la teoría de la expectativa por valor, debido a que poseen una relación más directa con el concepto de la variable ya mencionada.

Asimismo, es necesario acotar que la motivación cumple un papel fundamental dentro del ámbito educativo, donde la mayoría de las dificultades de aprendizaje que presentan los adolescentes, se manifiestan porque los educadores en clases no generan una motivación idónea ni despiertan interés en sus alumnos para aprender las asignaturas que se dictan. A su vez, en cada uno de los alumnos el grado de motivación varía, ya que va a depender según la actitud que posee los maestros y la percepción que tengan los alumnos frente al ambiente de clases (Alva, 2019).

1.1.3.3. Perspectivas teóricas sobre la variable de clima motivacional de clase

Dentro de las perspectivas teóricas, se hará referencia sobre los diferentes aspectos implicados en el desarrollo de una clase, los cuales afectan en el rendimiento académico, la motivación y el desenvolvimiento de los educandos dentro del salón de clases (Centeno, 2008).

En ese sentido, se describieron dos perspectivas teóricas sobre el clima motivacional de clase, en la primera perspectiva se describió los planteamientos teóricos de Huertas (1997)

y Alonso (1996), y en la segunda perspectiva teórica se desarrollaron los conceptos propuestos por Irureta en los años 1996 y 1998.

Huertas (1997) hace énfasis que la labor de los docentes y del sistema educativo no es la de influir sobre los conocimientos y las habilidades de los alumnos, sino más bien deberían ser agentes facilitadores de conocimiento, para así contribuir a la construcción de aprendizajes en los estudiantes.

De tal modo, no es que el peso de que los alumnos desarrollen una motivación por el aprendizaje recaiga netamente en los docentes, sino que el sistema educativo, por medio de los profesores y su metodología impartida en clases, serán quienes ayuden a generar y construir la motivación en los estudiantes, por ende, mientras más consciente sea el docente de ello, realizará de manera idónea su función y se preocupará por motivar a sus educandos dentro de un salón de clase (Centeno, 2008).

Es así que, Huertas (1997) planteó como los diferentes elementos que se dan dentro de las clases, facilitan la aparición y el desarrollo de la motivación por el aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales en los alumnos, ello lo hizo mediante la explicación del modelo TARGET (por las siglas en inglés de sus 6 elementos: task, autonomy, recognition, grouping, evaluation y time) que fue propuesto por Epstein en el año 1989. Dicho modelo lo componen 6 elementos, los cuales guiarán la acción motivacional, estos son: la tarea, la autonomía, el reconocimiento, el trabajo en grupo, la evaluación y el tiempo (Centeno, 2008).

El primer elemento dentro del sistema TARGET, es el relacionado a la tarea, la cual hace referencia a la presentación de las diferentes actividades escolares que el docente plantea dejar a los estudiantes para alcanzar los objetivos curriculares propuestos, de tal modo que la estructure bajo una metodología didáctica, favoreciendo la autonomía del estudiante y facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo elemento, es el relacionado a la autonomía, la cual consiste en generar la participación activa del alumno en las actividades escolares, y a su vez generar en ellos responsabilidad y toma de decisiones,

siendo entes activos dentro del proceso de aprendizaje. El tercer elemento hace referencia al reconocimiento, en el que el docente emplea frases de elogios para la valoración del desempeño de los educandos durante la realización de las tareas dentro del aula, además de evaluar sus progresos, de este modo, el docente se convierte en un factor fundamental para fomentar la motivación en sus alumnos y que se obtenga la adquisición de conocimientos. El cuarto elemento, es el concerniente a los grupos, los cuales hacen referencia al trabajo en equipo de las tareas asignadas por el educador en el desarrollo de la clase, además de ello el trabajar en grupos posee efectos positivos, como por ejemplo: se establecen vínculos adecuados entre los compañeros, el aprendizaje se torna más significativo, permite a los alumnos estar más motivados en la realización de las actividades y se aprenden habilidades sociales, tales como: la asertividad y la empatía. El quinto elemento, es la evaluación, la cual se encuentra relacionada al modo que posee el docente al momento de calificar el desempeño de los educandos, dicho elemento tiene un papel fundamental en la consolidación de la motivación por el aprendizaje. El último elemento, es el relacionado al tiempo, el cual consiste en controlar de manera adecuada los tiempos establecidos para la realización y la finalización de las tareas, trabajos o exámenes asignados por parte del docente (Centeno, 2008).

Los elementos del modelo TARGET deben ser tomados en cuenta para fomentar la motivación dentro del aula de clase por parte del docente, debido que son elementos comunes que ciertas investigaciones arrojaron en el estudio del clima motivacional de clase, asimismo se resaltó la importancia de las variables personales que poseen, tanto el docente como los alumnos, debido a que también es considerado un factor importante dentro del desarrollo del clima motivacional dentro del aula (Centeno, 2008).

Por otro lado, la perspectiva teórica que planteó Alonso (1992) manifiesta que los docentes al momento de definir los objetivos de aprendizaje para la clase, proponen diferentes tareas, sugieren la presentación de nueva información sobre algún tema, evalúan

el aprendizaje de los alumnos y crean, de manera indirecta y directa, ambientes que afectan la motivación de los alumnos (Centeno, 2008).

Es por ello, que el desarrollo de la motivación en los educandos por determinados temas dentro del salón de clases, no se da por sí solo, sino que será influenciado por el entorno motivacional que los educadores fomenten en las clases. En cuanto a los factores que influyen en el contexto de la motivación dentro del aula, Alonso (1992) identificó 4 factores importantes, los cuales son: el comienzo de la clase, la organización de las actividades, la interacción del profesor con los alumnos y la evaluación del aprendizaje.

El primer factor, se encuentra relacionado al comienzo de la clase, el cual hace referencia a lo que los docentes deben de realizar al comienzo de la misma, siendo importante para iniciar la motivación de los estudiantes por aprender el tema que se va tratar en clase, para ello se deberá atraer su atención y curiosidad mediante el uso de un metodología didáctica y novedosa. El segundo factor, es la organización de las actividades, que se encuentra sujeta a los planteamientos que el profesor realice respecto a éstas, asimismo no deberá olvidar el grado de independencia que los alumnos poseen para la realización de cualquier actividad y deberá tomar en cuenta los tipos de interacciones que existen entre ellos, para que éstos trabajen de manera autónoma. El tercer factor es la interacción que el profesor posee con los alumnos, dicho factor consiste en la emisión de comentarios dados por el educador en la realización de las actividades escolares, así como también se encuentra relacionado con el vínculo que forme el maestro con los educandos, debido a que ello genera un clima cálido en clase; dicho factor es considerado uno de los elementos contextuales que contribuyen significativamente al desarrollo de la motivación en los estudiantes, facilitando o dificultando el aprendizaje. El último factor, es el relacionado a la evaluación del aprendizaje, y se refiere al juicio de valor que emitirá el docente sobre una tarea realizada por el educando, resaltando así el éxito o el fracaso de la misma, además de ello es importante acotar dentro de la evaluación que realice el docente, cuáles fueron las falencias en el desarrollo de dicha

actividad, para que el educando las tome en cuenta en el desarrollo de futuras tareas escolares (Centeno, 2008).

Finalmente, la última perspectiva teórica sobre el clima motivacional de clase la propone Irureta en los años 1996 y 1998, en donde indica la existencia de variables, que poseen los educandos y los profesores, las cuales influyen sobre la motivación y las conductas académicas; cada uno de estos factores ejercen una gran influencia dentro del aula. La autora tras la revisión de planteamientos teóricos, identificó cuatro variables motivacionales, que influyen en desarrollo del clima motivacional de clase, las cuales son: las metas, las atribuciones, las expectativas y las interacciones que se establecen entre los alumnos (Centeno,2008).

La primera variable, se encuentra relacionada a las metas, las cuales son consideradas como un logro que el estudiante desea alcanzar, en donde despliega todas sus habilidades para lograrla. En cuanto, a la segunda variable que son las atribuciones, éstas forman parte del proceso de inferencia que realiza el estudiante sobre las causas que tiene su comportamiento; dicho proceso está íntimamente relacionado con factores cognitivos de los educandos. La tercera variable, se encuentra relacionada a las expectativas, que su formación se empieza cuando los estudiantes se enfrentan a diferentes actividades escolares, por lo que realizan una evaluación del grado de dificultad de dicha tarea y de los conocimientos y destrezas que poseen. Finalmente, la última variable está relacionada a las interacciones que se establecen entre los alumnos, ello se refiere a la creación de vínculos entre los educandos dentro del aula al momento de realizar alguna actividad escolar, generando en ellos habilidades de trabajo en equipo y cooperación que contribuirán en el desarrollo motivacional del clima de clase (Centeno, 2008).

1.1.3.4. Dimensiones del clima motivacional de clase

Centeno (2008) propuso la existencia de cinco dimensiones, las cuales son: ambiente de trabajo, ritmo de clase agobiante, interés porque el alumno aprenda, clima de competición

y cooperación y trabajo en grupo, éstas cinco dimensiones influyen en el clima motivacional de clase. A continuación, se detallarán cada una de ellas.

En cuanto, a la primera dimensión se tiene al ambiente de trabajo, el cual hace referencia al orden y ruido de la clase, así como también a la programación de actividades y el planteamiento de objetivos de aprendizaje propuestos por los profesores. Por otro lado, la segunda dimensión es el ritmo de la clase agobiante, que consiste en la ansiedad que se genera en los estudiantes por la rapidez con la que el profesor explica algún tema dentro de la clase o el tiempo que destina para la realización de alguna tarea o trabajo dentro del aula. En relación a la tercera dimensión, la cual lleva por nombre interés porque el alumno aprenda, consiste en la percepción que los alumnos poseen frente a la actitud que evidencia el docente para interesarse por el progreso de los alumnos o asegurarse que aprendan de manera significativa los contenidos impartidos dentro del aula. En lo concerniente a la cuarta dimensión que se encuentra relacionada con el clima de competición generado en clase, en éste se hace énfasis en los aspectos como el favoritismo por parte del docente hacia los alumnos más destacados de la clase, además de la organización de diferentes actividades en donde se evidencian quienes son los alumnos que se desempeñan mejor en la clase y quienes no. Finalmente, la quinta dimensión del clima motivacional de clase, lleva como nombre cooperación y trabajo en grupo, que se relaciona con el nivel en el que el profesor fomenta, dentro de la clase, el trabajo en equipo y las conductas de cooperación y de ayuda entre los estudiantes (Centeno, 2008).

1.1.4. Definición de términos básicos

En el presente acápite se desarrollaron las definiciones de los conceptos básicos, que se encuentran íntimamente relacionados con las variables de estudio.

1.1.4.1. Adolescencia

La OMS (2018) definió a la adolescencia como una etapa de la vida en donde surgen cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales; en la que el individuo se verá

enfrentado asumir diferentes retos para alcanzar habilidades, las cuales contribuirán a su desarrollo personal, académico, profesional y social.

1.1.4.2. Asertividad

García y Magaz (2011) postuló que la asertividad es la capacidad que poseen los seres humanos para emitir de forma clara y adecuada sus propios pensamientos, sentimientos u opiniones ante los demás, del mismo modo que sean capaces de aceptar lo que las demás personas piensan o sienten sobre determinadas situaciones, facilitando la interacción social y el establecimiento de relaciones interpersonales sanas.

1.1.4.3. Autoasertividad

García y Magaz (2011) indicaron que la autoasertividad es una dimensión de la variable de asertividad, en donde la persona es capaz de emitir sus propias ideas y sentimientos ante los demás.

1.1.4.4. Heteroasertividad

García y Magaz (2011) refirieron que la heteroasertividad es una dimensión de la variable de asertividad, en la cual la persona es capaz de respetar las ideas, sentimientos y comportamientos de los demás.

1.1.4.5. Motivación

Woolfolk (2010) denominó que la motivación es una necesidad que surge ante ciertas cosas u objetos que impulsan a una persona a la realización de una conducta, para lograr una meta o un objetivo.

1.1.4.6. Clima motivacional de clase

Centeno (2008) hizo énfasis en que el clima motivacional de clase hace referencia al ambiente motivador generado por el docente dentro de clases en la interacción eficaz con el

alumnado, garantizando un aprendizaje óptimo y el desarrollo adecuado de habilidades sociales en los educandos.

1.2. Evidencias empíricas

Se presenta una revisión de las investigaciones relacionadas con las variables de estudio que recogen algunos hallazgos importantes en el tema. En primer lugar, se describirán investigaciones internacionales, seguidas de los estudios realizados en el contexto peruano.

1.2.1. Antecedentes internacionales

López (2013) efectuó en Brasil un estudio de las variables de asertividad, estado emocional y adaptación en adolescentes. Su objetivo fue identificar la relación entre asertividad y el estado emocional de los adolescentes y también si se encuentra relación entre asertividad y la adaptación. Asimismo, los resultados obtenidos de dicha investigación resaltan que a mayor nivel de asertividad mayores serán los niveles de adaptación personal, además de ello se evidenció que no existe relación entre los niveles de asertividad y la adaptación al colegio por parte de los educandos. En relación a las conclusiones se obtiene que los resultados obtenidos fueron de suma relevancia para el ámbito educativo, puesto que el entrenamiento en habilidades asertivas dentro de lo académico, es considerado un factor protector de los diferentes trastornos de ansiedad e inadaptación que podrían llegar a experimentar los estudiantes.

De otro lado, Sandoval et al., (2015) llevaron a cabo la investigación sobre la percepción del clima motivacional de la clase de educación física en alumnos de una comuna de Chile. Los resultados más importantes de la investigación evidencian que el 87,4% de los alumnos se encuentran a gusto con la clase de educación física, además de ello los educandos perciben un alto clima centrado en la tarea con un 3,9% que en el ego con un 2,6% en las clases de educación física. Finalmente, los autores concluyeron que, los estudiantes expresaban un gran agrado por la clase de educación física y ello tenía

concordancia con que los estudiantes percibieran un clima orientado a la tarea más que en el ego dentro de las clases.

En Colombia, Jiménez (2017) realizó un estudio a fin de determinar de qué manera un programa de intervención lograría influir en la comunicación asertiva entre los educadores, padres de familia y alumnos de secundaria. Dicha investigación se efectuó a partir de un enfoque metodológico mixto, debido a que se emplearon técnicas cualitativas, como las entrevistas, así como también, técnicas cuantitativas, tales como el instrumento de evaluación de asertividad y encuestas con el fin de conocer el nivel de asertividad en la comunicación de los educandos y determinar las posibles causas del déficit comunicativo entre los agentes educativos ya antes mencionados. Los principales resultados evidenciaron que los estudiantes de secundaria, en su gran mayoría, son poco asertivos en la expresión de sus ideas y sentimientos, de igual manera se encontró que es un elemento en común que los progenitores no acompañen continuamente el proceso educativo de sus hijos.

Finalmente, Segura (2018) investigó sobre la comunicación asertiva en el desempeño escolar de los alumnos de décimo año, incidiendo en los factores que influyen en el desempeño escolar de los adolescentes, tales como: la falta de afecto, necesidades insatisfechas y la falta de comunicación. La particularidad del trabajo es la inclusión del aspecto socioeducativo, debido a que incluyó a docentes y estudiantes, teniendo como muestra a 108 personas de la población total, a quienes se les realizó encuestas y entrevistas. El resultado obtenido evidenció que no existe una buena comunicación asertiva entre docentes y estudiantes, por lo que se plantearon estrategias para desarrollar una comunicación asertiva a través de talleres motivacionales, logrando que el aspecto motivacional prime en las clases que los profesores imparten a los educandos, y con esto promover el desarrollo de habilidades sociales, entre ellas la asertividad.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Olano y Risco (2005) realizaron la investigación sobre el clima motivacional de clase, asertividad y rendimiento académico en alumnos de segundo y tercer ciclo de la Universidad César Vallejo ubicada en Chimbote, el estudio tuvo carácter descriptivo relacional, asimismo los instrumentos que se utilizaron fueron el Cuestionario del clima motivacional de clase de Luisa Irureta y el Autoinforme de conducta asertiva (ADCA- 1) de García y Magaz. En dicho estudio, se encontró relación significativa entre el rendimiento académico y las dimensiones de la variable de clima motivacional de clase, asimismo se logró encontrar una significativa relación entre la asertividad (heteroasertividad y autoasertividad) y el rendimiento académico y finalmente no se evidenció una relación entre la asertividad (heteroasertividad y autoasertividad) y el clima motivacional de clase.

Por otro lado, Rodríguez y Noé (2017) llevaron a cabo un estudio de las variables de acoso escolar y asertividad en estudiantes de secundaria en Chimbote. En dicha investigación el objetivo fue determinar la relación que existe entre el acoso escolar y asertividad. Los resultados evidenciaron la existencia de correlaciones en las dimensiones de auto y heteroasertividad con las dimensiones de acoso escolar, del mismo modo en la dimensión de autoasertividad se obtuvo un nivel medio con un 44.0% y un nivel alto con un 29.3%, finalmente en la dimensión de heteroasertividad se encontró un nivel medio con un 42.1% y un nivel alto con un 29.7%.

Castillo y Falcón (2018) efectuaron un trabajo de investigación el cual tuvo como finalidad explorar el clima motivacional de clase y el rendimiento escolar en el curso de matemática. Su muestra estuvo compuesta por 137 educandos de quinto y sexto grado de primaria de un colegio de la ciudad de Lima. El estudio fue de carácter cuantitativo con un diseño comparativo correlacional. Los principales resultados arrojaron la existencia de una correlación altamente significativa entre las variables de clima motivacional de clase y el rendimiento escolar. Asimismo, se evidenció una correlación significativa entre las subescalas de ritmo de clase, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo con la variable de

rendimiento escolar. Sin embargo, no se halló una correlación significativa entre las subescalas de ambiente de trabajo e interés porque el alumno aprenda y el rendimiento escolar.

Finalmente, Huertas (2019) desarrolló un trabajo investigativo cuyo fin fue determinar la relación existente entre el clima motivacional y logro de competencias del curso de ciencia y tecnología en una muestra constituida por 30 estudiantes que cursaban el cuarto grado de secundaria de un colegio estatal de Huacho. La metodología usada en la investigación fue descriptivo correlacional. Los hallazgos indicaron la existencia de una relación directa y significativa entre las variables de estudio, con una correlación de Spearman de 0.506, la cual representa una correlación positiva.

1.3. Planteamiento del problema

1.3.1. Descripción de la realidad problemática

El aspecto educativo, como en toda sociedad, posee un rol sumamente importante en el desarrollo de los adolescentes, más aún al estar inmersos en un mundo globalizado y de competitividad constante, generando así mayores exigencias. Sin embargo, el Perú se encuentra ubicado en los últimos puestos en cuanto al desarrollo de habilidades y conocimientos académicos en América Latina, según los resultados obtenidos en el Programme for International Student Assessment – PISA, el cual se realizó en el año 2018 (Ministerio de Educación, 2019).

Ante ello, se evidencia la importancia de contribuir al desarrollo de conocimientos y habilidades en los educandos dentro del ámbito educativo. En ese sentido, son las instituciones educativas las que imparten conocimientos, vivencias y experiencias que van a contribuir en la formación académica, personal, social y profesional de los adolescentes.

Asimismo, otro ámbito importante dentro del desarrollo adolescente es el que va enfocado a favorecer su desarrollo personal y social, el cual se encuentra relacionado con las habilidades sociales, específicamente con la asertividad.

Calvopiña (2014) conceptualizó el término de asertividad, como una habilidad de expresión que busca legitimar los derechos de las personas, transmitiendo pensamientos y sentimientos de forma sincera y respetuosa, para obtener una interacción social adecuada entre las personas.

En ese sentido el profesor, a través de la asertividad, deberá expresar sus propios sentimientos y opiniones de una manera idónea, y a su vez deberá de respetar las opiniones y sentimientos de las demás personas, con la finalidad de obtener mejores respuestas y actitudes en el proceso de aprendizaje con los alumnos y en la interacción entre las personas que forman parte del plantel educativo (Jiménez, 2017).

Asimismo, un estudio acerca del rendimiento escolar en América Latina ejecutado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), evidenció que el clima generado en las clases, era importante para que se logre la consolidación de conocimientos en los estudiantes (UNESCO, 2012).

Igualmente, el Ministerio de Educación (MINEDU) realizó un estudio sobre el clima de aula, concluyendo que el uso de mecanismos de participación, manejo del orden y la diversidad, así como la toma de decisiones al interior del aula, influyen en la relación entre los educadores y los estudiantes (MINEDU, 2006).

Además de ello, Jiménez (2017) indicó que para que una clase sea exitosa se debe tomar en cuenta el factor motivacional y el ambiente que se genere dentro de ella, para garantizar un aprendizaje significativo en los educandos.

Debido a todo lo descrito líneas más arriba y observando la relevancia que tiene el estudio relacionado a los adolescentes en el Perú, se ha optado por desarrollar el presente trabajo investigativo que tendrá como eje las variables de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de un colegio de Lima Metropolitana.

1.3.2. Formulación del problema

De lo descrito se formularon las siguientes preguntas sobre los problemas identificados en el trabajo investigativo.

1.3.2.1. Problema general

¿Existe relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018?

1.3.2.2. Problemas específicos

- ¿Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018?
- ¿Existe relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018?
- ¿Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018?

1.4. Objetivos de la investigación

Del problema general y de los problemas específicos propuestos, se plantearon los siguientes objetivos.

1.4.1. Objetivo general

Determinar si existe relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.

1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.
- Determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.
- Determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.

1.5. Hipótesis de la investigación

Tras la formulación de los problemas y objetivos generales y específicos del estudio, se formularon las siguientes hipótesis de trabajo.

1.5.1. Formulación de hipótesis

1.5.1.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.

1.5.1.2. Hipótesis específicas

- Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.
- Existe relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.

- Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.

1.5.2. Variables de estudio

Para desarrollar la presente investigación, se seleccionaron dos variables de estudio, estas son: asertividad y clima motivacional de clase.

1.5.3. Definición operacional de las variables

Dichas variables de estudio cuentan con su definición operacional que se puede visualizar en la siguiente tabla (ver tabla 3).

Tabla 3*Definición operacional de las variables de estudio*

Variables	Dimensiones	Ítems	Indicadores
Asertividad	Autoasertividad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20.	Grado en que una persona respeta sus propias ideas, sentimientos y comportamientos.
	Heteroasertividad	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35.	Grado en que una persona respeta las opiniones, sentimientos y comportamientos de los demás.
Clima motivacional de clase	Ambiente de trabajo	2, 8, 12, 15, 23, 28, 29 y 30.	Orden, nivel de ruido y movimiento de los alumnos en clase, la organización de las tareas y claridad de los objetivos de la clase por parte del profesor.
	Ritmo de la clase agobiante	4, 7, 9, 11, 18, 21, 26 y 31.	Rapidez con la que explica el profesor la clase, el tiempo que asigna para culminar una tarea y preocupación por la cantidad de actividades por realizar.
	Interés porque el alumno aprenda	1, 6, 10, 13, 17, 22, 32 y 34.	Preocupación del profesor por la comprensión de la clase, incentivos brindados hacia los alumnos por parte del profesor y retroalimentación de la clase por parte del profesor hacia los alumnos.
	Clima de competición	3, 5, 16, 19, 20, 24, 27, 35, 38, 39, 41 y 42.	Favoritismos por parte del profesor hacia los alumnos, comparación frecuente entre los alumnos originados por el profesor, ganas de querer sobresalir por parte de los alumnos.
	Cooperación y trabajo en grupo	14, 25, 33, 36, 37 y 40.	Colaboración y ayuda entre los alumnos fomentado por el profesor y realización de actividades en grupos.

CAPÍTULO 2: MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación

2.1.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se empleó en el presente estudio, fue la investigación básica, puesto que no se hizo modificación de ninguna de las variables, por lo que se estudiaron y posteriormente se describieron tal y como se dieron en su contexto natural (Hernández et al., 2014).

2.1.2. Nivel de investigación

En lo concerniente al nivel de investigación que se empleó para el presente estudio, éste corresponde a un nivel descriptivo correlacional. En ese sentido, la investigación realizada es de nivel descriptivo, dado que se buscó medir y describir los niveles de las variables de estudio: asertividad y clima motivacional de clase. Además, corresponde a un nivel correlacional, ya que el presente estudio tuvo como fin conocer la relación que existía entre las dos variables de estudio ya mencionadas (Hernández et al., 2014).

2.1.3. Diseño de investigación

El diseño que se usó para el desarrollo del presente trabajo investigativo fue el diseño no experimental de tipo transversal, debido que no se realizó manipulación deliberada de ninguna de las variables que giraron en torno al estudio, por el contrario, dichas variables se observaron y se estudiaron tal y como se manifiestan en su ambiente natural para ser analizadas posteriormente. Además de ello, los datos fueron recolectados a través de dos pruebas psicométricas, las cuales fueron aplicadas a la muestra seleccionada en un único y determinado momento (Hernández et al., 2014).

2.2. Participantes

La muestra utilizada se seleccionó haciendo uso del muestreo no probabilístico, ya que dichos estudiantes fueron escogidos de manera intencional (Hernández et al., 2014).

En ese sentido, para la presente investigación se hizo partícipe a 120 adolescentes estudiantes entre hombres y mujeres de un colegio de Lima Metropolitana, de los cuales sus edades oscilaban entre los 12 a los 14 años, asimismo los adolescentes se encontraban cursando el primero y el segundo grado de secundaria.

Además de ello, para la selección de la muestra se hizo uso del criterio de inclusión, en el cual se consideraron los siguientes factores:

- Sexo: femenino y masculino.
- Edad: adolescentes con edades oscilantes entre los 12 a 14 años.
- Grado de instrucción: estudiantes de primero y segundo de secundaria.
- Consentimiento informado firmado por sus padres.
- Participación voluntaria.

También, se utilizaron los siguientes criterios de exclusión, en donde se consignaron los siguientes factores:

- Progenitores que no firmaron el consentimiento informado.
- Estudiantes que no cursaban el primero y segundo grado de secundaria.
- Estudiantes mayores a los 14 años de edad.

Por último, es importante mencionar que fueron descartados y eliminados 10 de los protocolos de evaluación (de los inicialmente 130 estudiantes), puesto que éstos fueron resueltos por los educandos de manera incorrecta e incompleta.

2.3. Medición

A continuación, se presenta la descripción de los cuestionarios de evaluación, que fueron empleados en el presente estudio.

En primer lugar, se elaboró una ficha de datos sociodemográficos, para recopilar algunas características importantes de la muestra seleccionada. Asimismo, para la medición de las variables de estudio, se utilizó El Autoinforme de conducta asertiva - ADCA-1 (García,

2015) para medir los niveles de asertividad y el Cuestionario de Clima de Clase (Centeno, 2008) para identificar los niveles de clima motivacional de clase.

A través de la ficha sociodemográfica (Anexo D), se logró recoger algunas características de los adolescentes que formaron parte de la muestra del estudio. Es así que, se obtuvo información relacionada a la edad, sexo, grado de estudios que cursaban y la percepción sobre el clima en el aula que tenían los estudiantes seleccionados. Ello, permitió realizar la selección de los educandos que cumplieron con las características consignadas, dentro de los criterios de inclusión, para poder participar del presente estudio.

Con respecto a los cuestionarios de recolección de datos, para la primera variable que fue asertividad, se empleó el instrumento de evaluación que lleva como nombre: Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1), publicado por primera vez en el año 1992 por los autores García y Magaz. Para fines de este estudio se empleó el cuestionario adaptado a nuestro medio, el cual fue realizado por García (2015, Anexo E).

Asimismo, es un instrumento de rápida aplicación, ya que el resolverlo toma entre 10 a 20 minutos aproximadamente, además puede ser aplicado desde los 11 años de edad hasta la edad adulta, cuenta con 35 preguntas con cuatro tipos de respuesta de escala Likert, en donde 4 es nunca o casi nunca, 3 es a veces o en alguna ocasión, 2 es a menudo y 1 es siempre o casi siempre. Del mismo modo el instrumento cuenta con dos dimensiones las cuales son autoasertividad y heteroasertividad. A su vez con la aplicación de dicha prueba se puede clasificar los estilos de comportamiento que las personas poseen en su interacción social, en ese sentido García y Magaz (2011) especificaron cuatro estilos, los cuales son: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo.

Por otro lado, García (2015) realizó la validación de dicho instrumento en el contexto peruano, dicho estudio contó con 309 alumnos, siendo 172 hombres y 137 mujeres con edades entre los 12 y 18 años; dicha muestra fue seleccionada haciendo uso del muestreo probabilístico estratificado.

Dicho instrumento cuenta con una validez discriminante y concurrente, obteniendo resultados óptimos tras su análisis, asimismo la prueba determinó la validez criterial en poblaciones clínicas y población general, en donde se obtuvo que es un instrumento válido para discriminar entre ambas poblaciones. Por otro lado, la confiabilidad del presente instrumento, se hizo a través del método test-retest, para el cual se empleó el coeficiente de correlación de Pearson, en donde se obtuvo que la dimensión de autoasertividad presentó un valor de 0.90 y la dimensión de heteroasertividad alcanzó un valor de 0.85, siendo estos coeficientes de correlación significativos y confiables. Además, se realizó el cálculo de consistencia interna de cada dimensión, por lo cual se logró obtener un valor de 0.91 para la dimensión de autoasertividad y un valor de 0.82 para la dimensión de heteroasertividad. A su vez, se exploró la relación entre ambas dimensiones en donde se obtuvo un valor de 0.58 de correlación entre auto y heteroasertividad. Por lo que, dichos valores mencionados se consideraron satisfactorios y significativos (García, 2015).

Por otro lado, en la presente investigación se realizó el análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach al instrumento empleado para medir la variable de asertividad. En la tabla 4 se puede apreciar que se obtuvo un coeficiente de $\alpha = .883$ para el total de los ítems del instrumento de asertividad, dicho coeficiente es considerado como bueno. Además de ello, los valores de los coeficientes de sus componentes oscilaban entre $\alpha = .883$ y $\alpha = .877$, del mismo modo dichos valores son considerados como buenos y aceptables (Cicchetti, 1994).

Tabla 4

Estadísticas de fiabilidad - Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1)

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
.883	35

En relación a la segunda variable del estudio, que fue el clima motivacional de clase, se empleó el instrumento de evaluación que lleva como nombre: Cuestionario de Clima de Clase elaborado por primera vez por Centeno (2008, Anexo F); dicha autora tomó como guía los cuestionarios de clima motivacional de clase propuestos por Alonso y García (1987) en España e Irureta (1995) en Venezuela.

El instrumento creado por Centeno está dirigido a alumnos de edades entre los 10 y 14 años, el tiempo de su aplicación es de 30 minutos aproximadamente, asimismo cuenta con 42 ítems con cuatro tipos de respuesta de escala Likert del 0 al 3, en donde 0 es total desacuerdo, 1 es desacuerdo, 2 es acuerdo y 3 es total acuerdo. Cabe recalcar que, 18 de los 42 ítems son inversos, además se consideró cinco dimensiones dentro del clima motivacional de clase, las cuales son: ambiente de trabajo, ritmo de clase agobiante, interés porque el alumno aprenda, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo (Centeno, 2008).

En cuanto a los criterios validez del instrumento de evaluación antes mencionado, se empleó el análisis de validez de contenido, el cual consiste que jueces expertos en el tema, comprueben que los ítems planteados en el instrumento evaluativo, se relacionen con el constructo estudiado. Para tal propósito, se contó con 7 jueces, quienes debían de evaluar si el ítem de la prueba se encontraba relacionado con las dimensiones propuestas para la variable de clima de clase y a su vez calificaron los ítems propuestos como pertinentes y no pertinentes. Tras la evaluación de los jueces, se obtuvo que, de los 52 ítems presentados inicialmente en la prueba, 19 ítems fueron considerados pertinentes, 23 ítems fueron modificados por presentarse ciertos errores de redacción y 10 ítems fueron eliminados, porque los jueces no llegaron a un acuerdo de considerarlos dentro de la prueba. Finalmente, la prueba quedó conformado por 42 ítems. (Centeno, 2008).

Por otro lado, la confiabilidad fue obtenida a través del cálculo del coeficiente del Alfa de Cronbach, en donde se obtuvieron los siguientes resultados: un valor de .58 en la dimensión de ambiente de trabajo, tras descartarse dos ítems. En las dimensiones de ritmo

de clase e interés porque el alumno aprenda, obtuvieron un valor de .62 y .75 respectivamente y no se eliminó ningún ítem planteado. La dimensión de clima de competición alcanzó un valor de .65, luego de descartarse cuatro ítems y la dimensión de cooperación y trabajo en grupo logró un valor de .64, tras ser descartado un ítem, por lo que los valores obtenidos son considerados confiables y significativos (Centeno, 2008).

También, en la presente investigación se realizó el análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach al instrumento empleado para medir la variable de clima motivacional de clase. Es así que, en la tabla 5 se puede apreciar que se obtuvo un coeficiente de $\alpha = .848$ para el total de los ítems del instrumento de clima motivacional de clase, dicho coeficiente es considerado como bueno. Además de ello, los valores de los coeficientes de sus componentes oscilaban entre $\alpha = .860$ y $\alpha = .840$, del mismo modo dichos valores son considerados como buenos y aceptables (Cicchetti, 1994).

Tabla 5

Estadísticas de fiabilidad - Cuestionario de Clima de Clase

Alfa de Cronbach	N° de elementos
.848	42

2.4. Procedimiento

Se pasará a detallar el plan de recolección de datos, el cual se realizó de la siguiente manera.

En un primer momento, se envió una carta de presentación (Anexo B) al colegio seleccionado, en donde se exponía brevemente los alcances de la investigación. Luego, el director del centro educativo se comunicó vía llamada telefónica con la encargada de la investigación, en donde se agendó una primera reunión, al llevarse a cabo la misma se

detallaron ampliamente los objetivos y los alcances de la investigación y cómo esta podría favorecer a los estudiantes.

Tras ello, y contando con la aprobación del director, se agendó una segunda reunión con los auxiliares del primero y segundo grado de secundaria, para poder anexar, en el cuaderno de control de los estudiantes, el consentimiento informado (Anexo C) para los padres de familia y que estos estén informados sobre la investigación en la cual sus hijos iban a ser partícipes.

Posterior a ello, el procedimiento se dio inicio en las propias instalaciones del colegio, en donde se realizaron dos sesiones de evaluación, una por cada grado (primero y segundo de secundaria), asimismo se seleccionó a dos secciones (A y B), las cuales estuvieron conformadas por 30 estudiantes cada una. Los instrumentos fueron aplicados dentro del aula de clase, en una modalidad colectiva y fue realizada por la evaluadora psicóloga. El orden de entrega de los cuestionarios fue el siguiente: en primer lugar, se le presentó a los estudiantes la ficha de datos sociodemográficos, luego el Autoinforme de conducta asertiva - ADCA-1, y finalmente el Cuestionario de Clima de Clase.

Tomando en consideración los principios éticos que rigen la conducta profesional del psicólogo y las consideraciones éticas que guían el desarrollo de los trabajos investigativos, se optó por elaborar previamente una carta de presentación y permiso dirigido al director de la institución educativa seleccionada para la realización de la investigación. Asimismo, al ser la muestra seleccionada menores de edad, se les envió por medio del cuaderno de control de los menores, una ficha de consentimiento informado a sus padres, en donde se explicaba el objetivo del estudio, así como la naturaleza voluntaria de la participación de su hijo o hija y el anonimato de sus respuestas emitidas en el instrumento de evaluación. Finalmente, tras la aceptación de sus padres, los adolescentes seleccionados fueron informados sobre el objetivo de la investigación y la naturaleza voluntaria de su participación dentro del estudio.

2.5. Análisis de los datos

La data recolectada fue sistematizada en el programa Microsoft Excel, para luego ser procesada en el software estadístico SPSS v.26. (Statistical Package for the Social Sciences, versión 26). Tras ello, se inició con el estudio del análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach para ambos cuestionarios empleados. Seguidamente, se utilizó la prueba normalidad de Kolmogorov-Smirnov, dado que los datos recogidos superan las 50 muestras, dicha prueba se realizó con la finalidad de identificar la distribución normal de los datos recogidos. Después de ello, se realizó el análisis descriptivo de los datos sociodemográficos. Finalmente, para realizar el contraste de las hipótesis, se realizó el procesamiento de datos mediante la estadística inferencial, haciendo uso del coeficiente de correlación de Pearson, dado que los resultados se ajustan a una distribución normal y paramétrica. Asimismo, para realizar la interpretación de los coeficientes de correlación, se hicieron uso de los puntos de corte que estableció Cohen (1988), en donde $.10 \leq r \leq .30$ = bajo, $.30 \leq r \leq .50$ = medio o moderado y $r \geq .50$ = grande o fuerte.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

En el presente acápite se desarrollaron los hallazgos encontrados, tras el análisis de los datos recogidos. Primero, se desarrolló el análisis de normalidad de los datos, después de ello se presentó el análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra y las variables del presente estudio, y finalmente se plasmó el análisis inferencial del contraste de las hipótesis de estudio, en donde se describen los coeficientes de correlación encontrados.

3.1. Análisis de normalidad

Tras llevar a cabo la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, se hallaron los niveles de significancia de las variables de asertividad y clima motivacional de clase, los cuales se pueden visualizar en la tabla 6.

Tabla 6

Prueba de Normalidad Kolmogorov – Smirnov

Variabes	Estadístico de prueba	Sig. asintótica (bilateral)
Asertividad	.069	.200*
Clima motivacional de clase	.071	.200*

N=120

En la tabla 6 se observa que los valores obtenidos de la significancia asintótica bilateral (p-Valor) son de .200* para ambas variables, siendo mayores a 0.05, lo cual indica que las variables de asertividad y clima motivacional de clase provienen de una distribución normal, por lo que se optó por emplear en el análisis estadístico pruebas paramétricas haciendo uso del coeficiente de correlación de Pearson, dado que los datos encontrados corresponden a una correlación lineal.

3.2. Análisis descriptivo

3.2.1. Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas

Se realizó el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas de 120 estudiantes, quienes fueron partícipes del presente estudio de investigación.

Tabla 7

Análisis descriptivo de la variable sociodemográfica – sexo

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Masculino	60	50,0
	Femenino	60	50,0
	Total	120	100,0

N=120

De acuerdo con la tabla 7, se observa que un 50% de estudiantes son de sexo masculino y un 50% de estudiantes son de sexo femenino, siendo un porcentaje similar para ambos sexos.

Tabla 8

Análisis descriptivo de la variable sociodemográfica – grado

	Grado	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Primero	62	51,7
	Segundo	58	48,3
	Total	120	100,0

N=120

Con respecto a la variable sociodemográfica de grado, se puede apreciar en la tabla 8, que el mayor porcentaje de estudiantes se encontraba cursando el primero de secundaria

con un 51,7%, a comparación de los estudiantes que se encontraban en segundo de secundaria, que obtuvieron un 48,3%.

Tabla 9

Análisis descriptivo de la variable sociodemográfica – edad

	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válido	12	37	30,8
	13	62	51,7
	14	21	17,5
	Total	120	100,0

N=120

De acuerdo a los datos obtenidos en la encuesta, se aprecia en la tabla 9 que el 30.8% representa a los estudiantes que poseen 12 años de edad; el 51.7% representa a los estudiantes con 13 años de edad y solo el 17.5% representa a los estudiantes con 14 años de edad.

3.2.2. Análisis descriptivo de las variables de estudio

Se realizó el análisis descriptivo de las variables de estudio: asertividad y clima motivacional de clase.

En primer lugar, se realizó el análisis descriptivo de la variable de asertividad, en donde se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla 10).

Tabla 10*Análisis descriptivo de la variable de asertividad*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	4	3,3
	Medio	53	44,2
	Alto	63	52,5
	Total	120	100,0

N=120

Con respecto a la variable de asertividad, se puede apreciar en la tabla 10 que el 52,5% de los estudiantes posee un nivel de asertividad alto, además el 44,2% de los educandos posee un nivel medio de asertividad, y finalmente solo el 3,3% de los menores posee un nivel bajo de asertividad.

Tras el análisis descriptivo de la primera variable de estudio, se determinó el análisis descriptivo de la segunda variable de estudio, que es clima motivacional de clase, en donde se evidenciaron los siguientes resultados (ver tabla 11).

Tabla 11*Análisis descriptivo de la variable de clima motivacional de clase*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	18	15
	Medio	50	41,6
	Alto	52	43,3
	Total	120	100,0

N=120

En la tabla 11, se observa que el 43,3% de los estudiantes, percibe un nivel alto de clima motivacional en su aula, por otro lado, el 41,6% de los adolescentes posee un nivel de

percepción media del clima motivacional dentro de su salón de clases, y por último, tan solo el 15% de los educandos percibe un nivel bajo motivación en su aula.

3.3. Análisis inferencial: contraste de hipótesis

Se contrastó la hipótesis general, a través del desarrollo de la prueba de correlación lineal de Pearson entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase, en donde se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla 12).

Tabla 12

Correlación de Pearson entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase

		Asertividad
	Correlación de Pearson	,853**
Clima motivacional de clase	Sig. (bilateral)	,000
	N	120

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

N=120

En la tabla 12, se puede apreciar que se obtiene un coeficiente de correlación lineal de Pearson de ,853**, lo cual evidencia una correlación positiva, de fuerte intensidad cercana a +1 y altamente significativa. Asimismo, en lo concerniente a la prueba de hipótesis, se aprecia una significancia asintótica bilateral (p-Valor) de ,000 que es < 0.05, por tanto, la prueba es significativa y se acepta la hipótesis del investigador (H1), por lo que se concluye que si existe una relación significativa entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase.

Además de ello, la hipótesis general ha sido contrastada por medio de la verificación de las hipótesis específicas planteadas en la investigación y las cuales serán descritas a continuación.

En ese sentido, se contrastó la hipótesis específica 1 con la prueba de correlación lineal de Pearson entre las dimensiones de asertividad, en donde se evidenciaron los siguientes resultados (ver tabla 13).

Tabla 13

Correlación de Pearson entre las dimensiones de asertividad

		Heteroasertividad
	Correlación de Pearson	,569**
Autoasertividad	Sig. (bilateral)	,000
	N	120

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

N=120

En la tabla 13, se puede apreciar que se obtiene un coeficiente de correlación lineal de Pearson de ,569**, lo cual evidencia una correlación positiva, de fuerte intensidad cercana a +1 y altamente significativa. Asimismo, en lo concerniente a la prueba de hipótesis, se aprecia una significancia asintótica bilateral (p-Valor) de ,000 que es < 0.05, por tanto, la prueba es significativa y se acepta la hipótesis del investigador (H1), por lo que se concluye que si existe una relación significativa entre las dimensiones de asertividad.

Asimismo, se contrastó la hipótesis específica 2, a través de la prueba de correlación lineal de Pearson entre las dimensiones de clima motivacional de clase, en donde arrojaron los siguientes resultados (ver tabla 14).

Tabla 14*Correlación de Pearson entre las dimensiones de clima motivacional de clase*

		Ambiente de Trabajo	Ritmo de clase agobiante	Interés porque el alumno aprenda	Clima de competición	Cooperación y trabajo en grupo
Ambiente de trabajo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 120	,761** 120	,615** 120	,706** 120	,560** 120
Ritmo de clase agobiante	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,761** ,000 120	1 120	,719** ,000 120	,682** ,000 120	,547** ,000 120
Interés porque el alumno aprenda	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,615** ,000 120	,719** ,000 120	1 120	,699** ,000 120	,535** ,000 120
Clima de competición	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,706** ,000 120	,682** ,000 120	,699** ,000 120	1 120	,742** ,000 120
Cooperación y trabajo en grupo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,560** ,000 120	,547** ,000 120	,535** ,000 120	,742** ,000 120	1 120

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

N=120

En la tabla 14, se observa que entre la dimensión de ambiente de trabajo y las dimensiones de ritmo de clase agobiante (**,761****), interés porque el alumno aprenda (**,615****), clima de competición (**,706****) y cooperación y trabajo en grupo (**,560****) existen coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad cercanos a +1 y altamente significativos.

Por otro lado, se evidencia que entre la dimensión de ritmo de clase agobiante y las dimensiones de ambiente de trabajo ($,761^{**}$), interés porque el alumno aprenda ($,719^{**}$), clima de competición ($,682^{**}$) y cooperación y trabajo en grupo ($,547^{**}$) existen coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad cercanos a +1 y altamente significativos.

Asimismo, se observa que entre la dimensión de interés porque el alumno aprenda y las dimensiones de ambiente de trabajo ($,615^{**}$), ritmo de clase agobiante ($,719^{**}$), clima de competición ($,699^{**}$) y cooperación y trabajo en grupo ($,535^{**}$) existen coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad cercanos a +1 y altamente significativos.

Además de ello, se evidencia que entre la dimensión de clima de competición y las dimensiones de ambiente de trabajo ($,706^{**}$), ritmo de clase agobiante ($,682^{**}$), interés porque el alumno aprenda ($,699^{**}$) y cooperación y trabajo en grupo ($,742^{**}$) existen coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad cercanos a +1 y altamente significativos.

Seguidamente, se observa en la tabla 14 que entre la dimensión de cooperación y trabajo en grupo y las dimensiones de ambiente de trabajo ($,560^{**}$), ritmo de clase agobiante ($,547^{**}$), interés porque el alumno aprenda ($,535^{**}$) y clima de competición ($,742^{**}$) existen coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad cercanos a +1 y altamente significativos.

Finalmente, con lo relacionado a la prueba de hipótesis, se aprecia una significancia asintótica bilateral (p-Valor) de ,000 para todas las dimensiones de la variable de clima motivacional de clase, que es < 0.05 , por tanto, la prueba es significativa y se acepta la hipótesis del investigador (H1), por lo que se concluye que si existe una relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase.

Finalmente, se contrastó la hipótesis específica 3 mediante la prueba de correlación lineal de Pearson entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase, en donde arrojaron los siguientes resultados (ver tabla 15).

Tabla 15*Correlación de Pearson entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase*

		Autoasertividad	Heteroasertividad
Ambiente de trabajo	Correlación de Pearson	,664**	,642**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	120	120
Ritmo de clase agobiante	Correlación de Pearson	,706**	,647**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	120	120
Interés porque el alumno aprenda	Correlación de Pearson	,572**	,544**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	120	120
Clima de competición	Correlación de Pearson	,703**	,712**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	120	120
Cooperación y trabajo en grupo	Correlación de Pearson	,623**	,520**
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	120	120

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

N=120

En la tabla 15, se logra apreciar que entre la dimensión de asertividad denominada autoasertividad y las dimensiones de ambiente de trabajo (**,664****), ritmo de clase agobiante (**,706****), interés porque el alumno aprenda (**,572****), clima de competición (**,703****) y cooperación y trabajo en grupo (**,623****) de clima motivacional de clase, existen coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad cercanos a +1 y altamente significativos.

Asimismo, entre la dimensión de asertividad, denominada heteroasertividad y las dimensiones de ambiente de trabajo (**,642****), ritmo de clase agobiante (**,647****), interés porque

el alumno aprenda ($,544^{**}$), clima de competición ($,712^{**}$) y cooperación y trabajo en grupo ($,520^{**}$) de clima motivacional de clase, existen coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad cercanos a +1 y altamente significativos.

Por último, en cuanto a la prueba de hipótesis, se aprecia una significancia asintótica bilateral (p-Valor) de ,000 para todas las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase, que es < 0.05 , por tanto, la prueba es significativa y se acepta la hipótesis del investigador (H1), por lo que se concluye que si existe una relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo general, determinar si existe relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria. También, se propusieron objetivos específicos orientados a determinar la relación significativa entre las dimensiones de las dos variables de estudio. A favor de tales objetivos, se desarrollaron hipótesis de trabajo, las cuales fueron contrastadas tras el análisis estadístico e inferencial de los datos recogidos. En ese sentido, serán desarrolladas las hipótesis planteadas en el presente estudio de investigación y se describirán los resultados que avalan cada una de ellas.

La hipótesis general planteada en la presente investigación hace referencia a la existencia de una relación significativa entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase, dado que se obtuvo una correlación positiva, de fuerte intensidad y altamente significativa. Dicho resultado concuerda con lo propuesto por el autor Güell (2005) en donde menciona que la asertividad va ser considerada como una habilidad social aprendida por el individuo dentro de su contexto familiar, educativo y social, y en base a ello será capaz de hacer respetar sus derechos, pensamientos y sentimientos, así como también respetar los de los demás. Asimismo, dicho autor toma como referencia los planteamientos propuestos por los modelos sociales de asertividad, en donde se menciona que las personas a través de las experiencias que cada uno vivenciará a lo largo de su vida, irán adoptando conductas que modularán la forma de interacción que formen con las demás personas. (Bandura, 1982).

Bajo esta perspectiva, Zaldívar (1994) mencionó que la conducta asertiva va a ser un elemento dinámico, la cual será aprendida y se verá condicionada por el contexto social y familiar, en los cuales las personas se desenvuelven. En ese sentido, cualquier interacción realizada dentro del ámbito familiar, social y educativo será considerada como fuente inicial de la interacción social que tendrá el individuo. Dichas interacciones permitirán comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y desacuerdos, que son necesarios para el desarrollo social y personal del ser humano. Por ello, la comunicación asertiva contribuye con el

desarrollo de la expresión sana de las emociones y la interacción que desarrollen los estudiantes dentro del aula (De la Cruz, 2020).

En ese sentido, los resultados encontrados en el presente estudio corroboran lo encontrado en la investigación de Corrales, Quijano y Góngora (2017) en donde hallaron relación estrecha entre las relaciones que establecen los educandos con los profesores y el estilo de comunicación asertivo empleado dentro del aula. Dicho estilo sirve para establecer un adecuado clima motivacional de clase, dado que la comunicación asertiva posee un gran impacto en las relaciones interpersonales que mantendrán los educandos con sus familiares, docentes y grupo de pares, lo que permitirá al estudiante desempeñarse de una manera óptima.

Por otro lado, Calderón (2017) indicó que el desarrollo de la asertividad se va a realizar en el proceso de interacción entre educadores y alumnos, teniendo como fin la creación de un adecuado clima dentro de clase, para así favorecer el intercambio de aprendizajes y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, tales aspectos contribuirán al desarrollo favorable de la personalidad y las habilidades sociales de los educandos.

También, un estudio realizado por la UNESCO (2012) evidenció que el clima generado en las clases, era principal y fundamental para que se logre en los estudiantes el aprendizaje de los conocimientos impartidos en las aulas, así como también se desarrollen habilidades sociales y comunicativas en los educandos, con la finalidad de que se desenvuelvan adecuadamente en su entorno.

Siguiendo la misma línea explicativa, se reconoce la importancia de la función que ejerce el docente dentro del aula de clases, es así que aquellos docentes que realicen una clase estructurada, creativa y enfocada a desarrollar una comunicación asertiva en los educandos, obtendrán como resultado un adecuado clima motivacional en las clases que imparten. Además, el trabajar con un estilo de comunicación asertiva dará resultados óptimos en el aprendizaje y en las relaciones que se establezcan dentro del aula, ya que dicho tipo de

comunicación permite el desarrollo de trabajo en equipo y la motivación dentro de las clases, garantizando así el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante. (De la Cruz, 2020).

En relación a la hipótesis específica 1, se comprobó la relación significativa existente entre las dimensiones de la variable de asertividad denominadas autoasertividad y heteroasertividad con un coeficiente de correlación positivo, de fuerte intensidad y altamente significativo. Entonces, los hallazgos alcanzados en la presente investigación resaltan que en la muestra de 120 estudiantes se evidencia una clara relación entre ambas dimensiones, por lo que a mayor nivel de autoasertividad se obtendrá mayores niveles de heteroasertividad en la población estudiada, ello guarda relación con los hallazgos encontrados en las investigaciones de García y Magaz (2011); Ayvar (2016); Bravo (2018) y Tataje (2019) en donde se resalta una correlación significativa entre las dimensiones de auto y heteroasertividad en adolescentes de secundaria, concluyendo que los adolescentes mantienen respeto por sus propios sentimientos y pensamientos, así como también respetan los sentimientos y pensamientos de las demás personas con las cuales interactúan.

Además de ello, García y Magaz (2011) mencionaron que, al poseer una relación significativa, es decir niveles altos en las dimensiones de auto y heteroasertividad se evidencia un estilo de comportamiento asertivo en la muestra objeto de estudio. El cual se caracteriza por poseer la capacidad de expresar lo que se quiere o desea de manera directa, expresando los sentimientos y pensamientos con sinceridad y escuchando atentamente lo que otra persona manifiesta (García & Magaz, 1999). Asimismo, Quiñonez y Moyano (2019) indicaron que, a través del estilo de comportamiento asertivo, se forman individuos con pensamiento crítico, tolerantes a la experiencia de los demás y capaces de llegar a acuerdos. En este sentido, practicar el estilo de comportamiento asertivo con los estudiantes, es ayudar a formar personas autónomas y que serán capaces de hacer frente a las demandas de su medio.

Por otro lado, es importante mencionar que García y Magaz en su modelo cognitivo-conductual integrado (1992) propusieron que el sujeto va a ir adquiriendo experiencias previas dentro de su medio familiar, educativo y social, desarrollando así cogniciones, valoraciones, juicios y conceptos, que generarán a su vez reacciones emocionales, y ello se evidenciará en las conductas asertivas que tendrán las personas cuando se relacionen con los demás. Tal modelo, explica la importancia de la función que desempeña tanto la familia como el medio social (colegio y grupo de pares), en el desarrollo de la asertividad en los adolescentes, dado que los menores van adquiriendo modelos de comportamiento asertivo, el cual los ayudará a establecer relaciones interpersonales y a desenvolverse en su entorno social.

Por otro lado, en la hipótesis específica 2 se evidenció la relación significativa existente entre las dimensiones de la variable de clima motivacional de clase, con la presencia de coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad y altamente significativos.

Es así que, en el trabajo que realizó Centeno (2008) propuso cinco dimensiones del clima motivacional de clase, éstas son: ambiente de trabajo, ritmo agobiante de clase, interés porque el alumno aprenda, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo. En dicho estudio se evidenció la relación significativa entre las dimensiones de dicha variable y la importancia de que el docente ponga en práctica dichos factores dentro del aula, para así desarrollar un adecuado clima motivacional dentro de la misma y se afiancen los conocimientos y las habilidades sociales adquiridas por los educandos.

Asimismo, con los resultados obtenidos en la hipótesis específica 2 se resalta que si el docente fomenta un adecuado ambiente de trabajo, posee un ritmo de clase óptimo, se interesa porque el alumno aprenda, y enfatiza en desarrollar un clima de competición adecuado, así como también cooperación y trabajo en grupo dentro del aula, obtendrá como resultado un óptimo clima motivacional de clase, haciendo que el proceso de enseñanza – aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales y comunicativas sean favorables para los estudiantes. Dichos resultados concuerdan con los hallazgos recogidos por Castillo y Falcón

(2018) en su estudio de clima motivacional de clase, donde obtuvieron relaciones significativas entre las dimensiones de la mencionada variable.

A su vez, existen teorías e investigaciones que avalan la importancia de estas cinco dimensiones para la obtención de un adecuado clima motivacional de clase. Con respecto a la dimensión de ambiente de trabajo, se tiene lo dicho por Lewin (1988) en donde mencionó que, dentro del ámbito escolar, la motivación que va a ir desarrollando el alumno se encontraría en función al ambiente donde se lleve a cabo las clases. En ese sentido, en la medida de que los adolescentes tengan la percepción de que en su aula existe un adecuado ambiente y se sientan cómodos dentro de ella, pues la motivación de clases será mayor.

En cuanto a la dimensión de ritmo de clase agobiante, Khoury (2016) indicó que, si el docente realiza sus clases con una metodología didáctica, con una velocidad idónea, sin generar presiones en los alumnos y brindando un tiempo adecuado para la explicación de cada tema, la percepción que tendrán los estudiantes del ritmo de la clase, será favorable y contribuirá al desarrollo de un adecuado clima motivacional dentro del aula, tal como se evidencia en los resultados de la muestra estudiada. Asimismo, lo descrito se fundamenta por lo desarrollado por Atkinson (1965) donde enfatizó que, dentro del ámbito educativo, los alumnos deben de recibir apoyo de parte su profesor al momento de realizar sus actividades y percibir que sus clases se imparten con una metodología novedosa y didáctica, ello será un factor determinante para el desarrollo de la motivación dentro del aula.

En lo concerniente con la dimensión denominada interés porque el alumno aprenda, Centeno (2008) postuló que dicha dimensión es una de las más primordiales en el desarrollo del clima motivacional de clase. Entonces, si el docente se involucra más con el aprendizaje de sus alumnos, logrará motivarlos y las metas trazadas para la clase se cumplirán (Alanis, 2002). Sin embargo, Castillo y Falcón (2018) mencionaron que la motivación que el alumno adquiera dentro de las clases, va a depender de la propia motivación de los adolescentes, la cual puede estar impulsada tanto por ellos mismos como por otras personas, tales como: su familia y su grupo de pares.

En la dimensión de clima de competición se observó que, a mayor medida que un educador no presenta preferencias hacia sus alumnos con buenas calificaciones, ello influenciará de manera positiva el desarrollo de un clima motivador dentro de las clases. Esto, se contrasta con los resultados encontrados por Khoury (2016) quien enfatizó que, si los estudiantes poseen una mayor percepción de un clima de competición bajo, se generaría un favorable clima motivacional en la clase, esto además se fundamenta con la teoría de la expectativa por valor, la que propone que los individuos tienden a comprometerse más ante una tarea cuando esperan realizarla de manera adecuada y cuando ésta posee un valor significativo para ellos (Tollefson, 2000).

En relación, a la dimensión de cooperación y trabajo en grupo se comprobó que el formar parte de un salón de clases en donde el profesor promueve la cooperación y el trabajo en equipo va a ser beneficioso en el desarrollo del clima motivacional de clase. Esto se valida por la propuesta de Lewin (1988) en donde mencionó que la motivación también es desarrollada en función al apoyo mutuo y colaboración entre los educandos dentro de sus clases. Asimismo, también concuerda con las diferentes investigaciones que han hallado correlaciones similares, como los estudios que realizaron Rivera (2014); Sandoval et al., (2015) y Briones (2015) donde señalaron que el trabajo en equipo y la motivación del docente para fomentar el trabajo cooperativo, generaría un adecuado clima motivacional dentro de las clases.

Es necesario destacar que la motivación es esencial en el ámbito educativo donde muchos de los problemas de aprendizaje de los educandos, se manifiestan porque los profesores en clases no generan una motivación adecuada ni despiertan el interés necesario en sus alumnos. A su vez, es de suma relevancia mencionar que los estudiantes tienen diversos grados de motivación, que van a depender de la actitud que posee el maestro y la percepción que tengan los alumnos frente al ambiente de clases (Alva, 2019).

Por último, en la hipótesis específica 3 se corroboró la relación existente entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase con coeficientes de correlación

positivos, de fuerte intensidad y altamente significativos. Es decir que, a mayor presencia de las dimensiones de auto y heteroasertividad, mayor será la presencia de las dimensiones de ambiente de trabajo, ritmo agobiante de clase, interés porque el alumno aprenda, clima de competición y cooperación y trabajo en grupo; dichas dimensiones harán que dentro del aula prime la comunicación asertiva entre el docente y los alumnos, y a su vez se desarrolle un adecuado clima motivacional dentro de clase. Dichos hallazgos concuerdan con lo encontrado en la investigación con estudiantes que realizaron Salazar y Angle (2015) en donde se evidenció la existencia de una correlación positiva y significativa entre las dimensiones de asertividad y el clima motivacional de clase, con lo cual se concluye que, si dentro del ambiente de clase se hace uso de una comunicación asertiva, ello traerá como consecuencia el desarrollo de un clima motivador dentro del aula. Por su parte, Castellanos (2002) indicó que un proceso de aprendizaje significativo, será aquel que tiene como elementos fundamentales: la comunicación asertiva entre el docente y los alumnos, así como también el desarrollo de actividades dinámicas que contribuirán al desarrollo de la motivación dentro del aula.

Sin embargo, en la investigación realizada por Olano y Risco (2005) se obtuvieron resultados diferentes a los hallados en la presente investigación, ya que su estudio concluye que no existe una relación significativa entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase en estudiantes universitarios. Esto puede deberse a diversos factores, tales como: la etapa de desarrollo en la que se encuentran cada muestra de estudio, puesto que la muestra seleccionada por Olano y Risco fueron jóvenes y la muestra seleccionada para el presente estudio fueron adolescentes. En ambos grupos etarios existe una brecha generacional amplia y factores maduracionales de por medio que podrían influir en los resultados opuestos en cada estudio.

Por lo expuesto anteriormente se considera que existe suficiente soporte y respaldo para los resultados obtenidos en el presente estudio entre las variables de asertividad y clima motivacional de clase.

CONCLUSIONES

Del estudio realizado se arribaron hacia las siguientes conclusiones, en relación al planteamiento de los objetivos e hipótesis generales y específicas del mismo.

- Se evidencia una correlación positiva, de fuerte intensidad y altamente significativa entre asertividad y clima motivacional de clase, por tanto, se aceptó la hipótesis general, en la que se planteó que existe relación significativa entre ambas variables.
- Se determinó la relación existente entre las dimensiones de asertividad, en donde se alcanzó un coeficiente de correlación positivo, de fuerte intensidad y altamente significativo, por consiguiente, se aceptó la hipótesis específica 1, en la que se planteó que existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad.
- Se determinó la relación existente entre las dimensiones de clima motivacional de clase, en donde se hallaron unos coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad y altamente significativos, por tal, se aceptó la hipótesis específica 2, en la que se planteó que existe relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase.
- Se determinó la relación existente entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase, en donde se hallaron unos coeficientes de correlación positivos, de fuerte intensidad y altamente significativos, por lo que, se aceptó la hipótesis específica 3, en la que se planteó que existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase.

RECOMENDACIONES

En base a los resultados y conclusiones obtenidos en la presente investigación se vio pertinente el planteamiento de las siguientes recomendaciones:

- A fin de contrastar los resultados obtenidos, se recomienda ampliar la muestra de estudio considerando alumnos de los niveles primarios y secundarios de diferentes instituciones privadas y públicas.
- Relacionar las variables de asertividad y clima motivacional de clase con otras variables que pueden ejercer una influencia en ellas, tales como: los estilos parentales, las características de personalidad, el rendimiento académico y la autoestima, a fin de obtener un mayor alcance explicativo.
- Diseñar, ejecutar y evaluar programas donde se fortalezca la asertividad y así contribuir con un idóneo clima motivacional de clase, ya que ello influenciará positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Difundir en el ámbito no solo educativo, sino también comunitario y social, la importancia de la asertividad para promover adecuadas relaciones interpersonales y de convivencia en general.

REFERENCIAS

- Alberti, R. & Emmons, M. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behavior* [Tu perfecto derecho: una guía para el comportamiento asertivo]. California: Impact
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: U. A. M.
- Alonso, J. (1996). *La Motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Alonso, J. & García, P. (1987). *El cuestionario CMC*. España: Congreso de Evaluación Psicológica.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation [Aulas: metas, estructuras y motivación de los estudiantes]. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Alanis, R. (2002). *Desarrollo de técnicas de motivación para mejorar el rendimiento de los alumnos de la preparatoria 23 de la U.A.N.L. en la materia de matemáticas*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/5261/1/1020148546.PDF>
- Alva, C. (2019). *Autoestima y clima motivacional de clase en estudiantes del V ciclo de educación básica regular de una institución educativa pública de Ventanilla-Callao*. (Tesis de maestría). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9526/1/2019_Alva-Castillejo.pdf
- Álvarez R. (2002). *Para salir del laberinto, como pensamos, sentimos y actuamos*. España: Editorial Sal Terrea - Santander.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003) La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1),117-135.
- Atkinson, J. (1965). *An Introduction to Motivation* [Introducción a la motivación]. New York: D. Van Nostrand Company.
- Ayvar, H. (2016). La autoestima y la asertividad en adolescentes de educación secundaria de un colegio estatal y particular de un sector del distrito de Santa Anita. *Avances en*

Psicología. 22(2). 193-230. Recuperado de
https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016_2/193.pdf

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Galpe.

Brañas, P. (1997). Atención del pediatra al adolescente. *Pediatría Integral*. 2 207-216.

Bravo, G. (2018). *Autoestima y conducta asertiva en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Chao - 2017*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/9040/Tesis_60380.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Briones, G. (2015). *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación general básica superior del colegio fiscal provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil, período 2014-2015*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/8478/1/TESIS%20GABRIELA%20BRIONES%20CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO%20AL%2016%20DE%20OCTUBRE%20DE%202015.pdf>

Bueno, M. & Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Calderón, L. (2017). *Comunicación asertiva y su influencia en las relaciones interpersonales en la unidad educativa Martha Bucaram de Roldós*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/21331/1/proyecto%20de%20comunicacion%20asertiva%20tesis.pdf>

Calvopiña, D. (2014). *Conflictos intrafamiliares y comunicación asertiva: Manual de comunicación para el manejo de conflictos intrafamiliares dirigido a operadores de servicio familiares ecuatorianos*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3193/1/T-UCE-0009-250.pdf>

- Castanyer, O. (2006). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Castellanos, S. (2002). *Enseñar y aprender en la escuela*. Ed. P y Educación: La Habana.
- Castillo, F. & Falcón, S. (2018). *Clima motivacional de clase y rendimiento escolar en matemática, en una institución educativa particular de Lima*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://168.121.49.87/bitstream/handle/URP/1918/Tesis%20Castillo%20y%20Falc%C3%b3n%202018%20%28Word%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Centeno, M. (2008). *Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/626/CENTENO_GARC%C3%8DA_MARIELA_CUESTIONARIO%20SOBRE%20CLIMA%20MOTIVACIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology [Pautas, criterios y reglas generales para evaluar instrumentos de evaluación estandarizados y estandarizados en psicología]. *Psychological Assessment*, 6(4), 284–290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Corrales, A.; Quijano, N. & Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 22(1). 58-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- De la Cruz, S. (2020). *“Importancia de la comunicación asertiva en el ámbito educativo y familiar durante la pandemia del COVID-19”*. (Tesis de pregrado). Recuperado de https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/4269/Sophia_Trabajo_Bachiller_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Adolescencia: una etapa fundamental*. Recuperado de https://www.unicef.org/pub_adolescence_sp.pdf

- Flores, K. (2017). *“Adaptación del cuestionario de clima motivacional de clase en adolescentes de Instituciones públicas de San Juan de Lurigancho. Lima, 2017”*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11179/Flores_BK.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- García, V. (2015). *Propiedades psicométricas del auto-informe de conducta asertiva en adolescentes de educación secundaria*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/78/29>
- García, M. & Magaz, A. (1994). *Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1)*. Madrid: Ediciones TEA.
- García, M. & Magaz, A. (1999). *Manual Técnico: Escala de Evaluación de asertividad ADCA – 1*. Lima: Equipo Albor.
- García, M. & Magaz, A. (2011). *Autoinforme de Conducta Asertiva Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales. Manual de Referencia*. Madrid: Albor – COHS.
- Good, T. & Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco, si quería decir negro?*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=OCfA7n8Hm9AC&pg=PA17&dq=asertividad&hl=es-19&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=asertividad&f=false
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M.J. e Hidalgo, M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*. XXI(4). 233-244. Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. *Metodología de la investigación. Sexta edición*. México: McGraw-Hill
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

- Huertas, R. (2019). *Clima motivacional y logro de competencias del área ciencia y tecnología en alumnos del 4° año de secundaria de la I.E. "Jesús Obrero" de medio mundo, 2019.* (Tesis de licenciatura). Recuperado de [http://200.48.129.167/bitstream/handle/UNJFSC/3751/TESIS-RUTH_HUERTAS-FORMATO-APA-CORREGIDO 2%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://200.48.129.167/bitstream/handle/UNJFSC/3751/TESIS-RUTH_HUERTAS-FORMATO-APA-CORREGIDO%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Irureta, L. (1995). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología de la PUCP*, 33(2), 193-219.
- Irureta, L. (1996). *Enseñar motivando, motivar enseñando*. Caracas: U. C. V.
- Irureta, L. (1998). *Qué ayuda a los estudiantes a aprender*. Caracas: U. C. V.
- Jiménez, L. (2017). *Módulo de intervención para abrir canales de comunicación asertiva entre docentes, padres de familia y estudiantes de secundaria y media.* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622459/Tesis%20JSLM.pdf?sequence=9>
- Khoury, N. (2016). *Clima de aula, orientación a la meta, rendimiento académico y agrado por el curso de matemática en adolescentes.* (Tesis de licenciatura). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7715/KHOURY_QUEIROLO_NINETTA_CLIMA_AULA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Resultados escolares en América Latina.* Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf
- Lillo, J.L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 90. 57.71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2650/265019660005.pdf>

- Lewin, K. (1988). *La teoría de campo en las ciencias sociales*. Paidós. Barcelona.
- López, L. (2013). *Asertividad, estado emocional y adaptación en adolescentes*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.gacinvestigacion.com/wp-content/uploads/2014/03/Tesina-Asertividad-Estado-Emocional-y-Adaptaci%C3%B3n-en-Adolescentes.pdf>
- Marín, T. & Hernández, A. (2020). Evaluación de las dinámicas para el fomento de la asertividad: Cuestionario para las familias. Diseño y validación interjueces. *Revista de Educación, Innovación y Formación*. (3), 107-126. Recuperado de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/100745/1/reif3_6.pdf
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Meece, L., Anderman. E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement [Estructura de metas en el aula, motivación de los estudiantes y logros académicos]. *Annual Review Psychology*, 57, 487-503.
- Ministerio de Educación. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=qKU-QvMMK2w%3D&tabid=1282&mid=3693>
- Ministerio de Educación (2019). *El Perú en PISA 2018. Informe nacional de resultados*. Lima: Autor.
- Neinstein, L. S. (1991). *Salud del Adolescente*. Barcelona: JR Prous Editores.
- Olano, S. & Risco, G. (2005). *Clima motivacional de clase, asertividad y rendimiento académico en alumnos de la Universidad César Vallejo*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano. Undécima edición*. Recuperado de https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf
- Pérez, L. (2013). *“Nivel de asertividad en adolescentes” (estudio realizado en la Fundación “Futuro de los niños” del Municipio de Salcajá Quetzaltenango)*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/42/Perez-Luis.pdf>
- Quiñonez, J. & Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Cientific*, 4, 68-83. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rivera, G. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de bachillerato técnico en salud comunitaria del instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. (Tesis de maestría). Recuperado de file:///C:/Users/fiore_000/Downloads/la-motivacion-del-alumno-y-surelacion-con-el-rendimiento-academico-en-los-estudiantes-de-bachilleratotecnico-en-salud-comunitaria-del-instituto-republica-federal-de-mexico-decomayagua-mdc-durante-el-ano-le.pdf
- Rodríguez, D. & Noé, H. (2017). Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú. *Revista de Investigación Altoandina*, 19(2), 179-186. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v19n2/a07v19n2.pdf>
- Salazar, G. & Angle, J. (2015). *Percepción del estilo educativo del docente y clima motivacional en alumnos de quinto y sexto grado de primaria del distrito de San Juan de Lurigancho*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1145>

- Sandoval, P., Rodríguez, F., & Pérez, S. (2015). Percepción del clima motivacional de la clase de educación física, en estudiantes de enseñanza media pertenecientes a una comuna de la provincia de Ñuble, región del Bío-Bío, Chile. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (25), 251-269. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744015.pdf>
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Segura, B. (2018). *La comunicación asertiva en el desempeño escolar. Talleres motivacionales*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil
- Shelton, N. & Burton, S. (2004). *Haga oír su voz sin gritar*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=UCazcZafq7gC&pg=PA29&dq=asertividad&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=asertividad&f=false
- Skinner, B. (1986). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Orbis.
- Sink, C. & Spencer, L. (2005). My class inventory-short form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate [Mi formulario de inventario breve de la clase como una herramienta de responsabilidad para que los consejeros de la escuela primaria midan el clima del aula]. *Professional School Counseling*, 9(1), 37-48. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900112>
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children [El clima en el aula y la salud mental de los niños de la escuela primaria]. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56, 285–290. <https://doi.org/10.1080/08039480260242787>
- Swenson, L. (1984). *Teorías del aprendizaje, perspectivas tradicionales y desarrollos contemporáneos*. Estados Unidos: Wadsworth.
- Tataje, M.E. (2019). *Asertividad en adolescentes del colegio privado BF Skinner La Molina 2018*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de

http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/3718/008594_Trab._Suf._Prof._Tataje%20P%C3%AD%C3%B1a%20Maria%20Elena.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation [Aplicaciones en el aula de las teorías cognitivas de la motivación]. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83. Recuperado de <http://mrbartonmaths.com/resourcesnew/8.%20Research/Motivation%20and%20Praise/Classroom%20Applications%20of%20Cognitive%20Theories.pdf>

Turner, J. & Patrick, H. (2004). Motivational influences of student participation in classroom learning activities [Influencias motivacionales de la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje en el aula]. *Teachers College Record*, 106(9), 1759-1785. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9620.2004.00404.X>

Valle, A., González, R., Barca, A. & Núñez, J. (1996). Dimensiones cognitivo motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(1), 3-34.

Villagrán, W. (2014). *Bienestar psicológico y asertividad en el adolescente*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/22/Villagran-Wendy.pdf>

Wolpe, J. (1958). *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1958-04425-000>

Woolfolk. A. (2010). *Psicología Educativa*. (11va edición). Recuperado de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

Zaldívar, D. (1994). Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales. *Revista cubana de Psicología*, 11(2-3), 99-107.

ANEXOS

ANEXO A

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: ASERTIVIDAD Y CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN ADOLESCENTES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UN COLEGIO DE LIMA METROPOLITANA, 2018

Variables y Población de estudio	Modelo teórico	Instrumento de medición derivado del Modelo Teórico	Dimensionalidad del instrumento de medición	Formulación del problema de investigación	Objetivos de la investigación	Hipótesis de Investigación
Variable 1:	Variable 1:	Variable 1:	Variable 1:	General:	General:	General:
<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Cognitivo Conductual Integrado (García & Magaz, 1992) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoinforme de conducta asertiva (ADCA-1) (García & Magaz, 1992) 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoasertividad. • Heteroasertividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018? 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar si existe relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.
Variable 2:	Variable 2:	Variable 2:	Variable 2:	Específicos:	Específicos:	Específicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Clima motivacional de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • La teoría de la motivación del logro (Richard Atkinson, 1964). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de clima de clase (Centeno, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de trabajo. • Ritmo de clase agobiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad en adolescentes estudiantes de 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad en adolescentes estudiantes de 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad en adolescentes estudiantes de

<p>Población de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva teórica sobre las variables motivacionales en el clima motivacional de clase (Irureta, 1996-1998). 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés porque el alumno aprenda. • Clima de competición. • Cooperación y trabajo en grupo. 	<p>secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018? 	<p>secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018. 	<p>secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre las dimensiones de clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.
			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018? 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar si existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe relación significativa entre las dimensiones de asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de Lima Metropolitana, 2018.

ANEXO B
CARTA DE PRESENTACIÓN

Lima, 05 de junio de 2018.

Director I.E. 7014 Vasil Levski
Director José Alberto Guerra Velázquez
Presente

Estimado Sr. Director:

Dentro de la formación de pregrado de los estudiantes de la Universidad San Martín de Porres, se considera muy importante la realización de actividades de investigación.

Por ello, yo Nayelli Calderón Gálvez, alumna del séptimo ciclo de la Universidad San Martín de Porres de la carrera de Psicología, estoy deseosa de realizar una investigación orientada al estudio de las variables de asertividad y clima motivacional de clase en estudiantes.

Es de mi interés que dicha investigación se pueda desarrollar con los estudiantes que asisten al colegio Vasil Levski, del cual usted es director. El objetivo de esta petición es que 120 estudiantes de 1ero y 2do de secundaria resuelvan dos cuestionarios, orientados al recojo de resultados para la presente investigación. Luego de ello, una vez terminado el proceso de análisis de los datos, se entregarán los resultados a su persona.

Es importante señalar que se tomarán las acciones necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias del centro educativo. De igual manera, se entregará a los padres/apoderados por medio de la libreta de control de los estudiantes un consentimiento informado donde se les invita a participar a sus menores hijos de la investigación y en donde se les explicará en qué consistirá la evaluación.

Sin otro particular y esperando una pronta respuesta, se despide

Atentamente,

Nayelli Calderón Gálvez.

ANEXO C

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Sr. Padre de Familia:

Mediante la presente, se le solicita su autorización para la participación de su menor hijo/hija en un proyecto de investigación titulado “Asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de lima metropolitana, 2018.”, conducido por la estudiante Nayelli Calderón Gálvez perteneciente a la Universidad San Martín de Porres.

Dicho proyecto tiene como objetivo principal determinar si existe relación entre asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de lima metropolitana. En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo/hija/ en el estudio, por lo que, mediante la presente se le solicita su consentimiento informado.

La colaboración de su hijo/hija/ en esta investigación, consistirá en responder a dos cuestionarios de 42 y 35 preguntas; desarrollarlas le tomará a su hijo/hija un tiempo de aproximadamente 50 minutos y será realizada dentro de su centro educativo, dicha actividad ha sido autorizada previamente por las autoridades correspondientes de la institución educativa. Además de ello, al finalizar la investigación los resultados obtenidos de esta, serán entregados al director de la institución educativa.

Además, la participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo/hija/, y se tomarán todas las medidas necesarias para garantizar la **salud e integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio.

El acto de autorizar la participación de su hijo/hija/ en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privado**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Desde ya le agradecemos su atención y la participación de su menor hijo/hija en la investigación.

Nayelli Calderón Gálvez

Responsable de la investigación

Surquillo, 10 / Junio / 2018.

Yo _____, padre/madre o apoderado de _____, que cursa el _____ de secundaria, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi hijo/hija/ participe en la investigación titulada “Asertividad y clima motivacional de clase en adolescentes estudiantes de secundaria de un colegio de lima metropolitana, 2018.”, conducida por la alumna Nayelli Calderón Gálvez de la Universidad San Martín de Porres.

Debido a que, he sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las actividades que mi menor hijo/hija realizará.

Por otro lado, reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

Nombre del padre/madre/apoderado.

Firma del padre/madre/apoderado.

ANEXO D

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Edad: _____

Sexo: Masculino Femenino

Grado: 1ero 2do

¿Te sientes cómodo/a en tu aula?

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

ANEXO E
CUESTIONARIO 1

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario busca identificar el nivel de asertividad. A continuación, veras algunas afirmaciones sobre cómo piensan, siente o actúan las personas.

En cada frase, debes señalar con una "X", la columna que mejor indica tu forma de reacción en cada situación, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

4 nunca o casi nunca	3 a veces o en alguna ocasión	2 a menudo	1 siempre o casi siempre
----------------------------	-------------------------------------	---------------	--------------------------------

No emplees demasiado tiempo en cada frase. Y ten en cuenta que **NO HAY RESPUESTAS BUENAS NI MALAS.**

Gracias por tu colaboración.

AFIRMACIONES	4 NUNCA O CASI NUNCA	3 A VECES O EN ALGUNA OCASIÓN	2 A MENUDO	1 SIEMPRE O CASI SIEMPRE
1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso/a tener que exponer mi propia opinión.				
2. Cuando estoy enfadado/a me molesta que los demás se den cuenta.				
3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.				
4. Me disgusta que los demás me vean nervioso/a.				
5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo/a.				
7. Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente.				
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar alguna opinión.				
9. Me pongo nervioso/a cuando tengo que elogiar a alguien.				
10. Cuando pregunto algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				
11. Cuando estoy triste me disgusta que los demás se den cuenta.				
12. Me siento mal conmigo mismo/a, si no entiendo nada de algo que me están explicando.				
13. Se me hace difícil aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.				
14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso/a tener que defenderme.				

15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusa que me justifique.				
16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo/a.				
17. Me cuesta hacer preguntas.				
18. Me cuesta hacer favores.				
19. Me cuesta decir NO, cuando me piden que haga algo que yo no deseo hacer.				
20. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso/a y no sé qué hacer o decir.				
21. Me molesta que no me entiendan, cuando explico algo.				
22. Me irrita mucho que me lleven la contraria.				
23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o mis sentimientos.				
24. Me enfado, cuando veo que alguien cambia de opinión con el paso del tiempo.				
25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan de buena manera.				
26. Me molesta que me hagan preguntas personales.				
27. Me desagrada comprobar que las personas no se esfuerzan en hacer las cosas de la mejor manera posible.				
28. Me enfado, cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.				
29. Me siento o me sentiría mal, si compruebo que una persona que aprecio toma una decisión que yo considero equivocada.				
30. Me enfado, si veo a alguien comportándose de un modo que no me gusta.				
31. Me disgusta que me critiquen.				
32. Siento malestar hacia la persona que me niega algo, que le pido de buena manera.				
33. Me altera, ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, gritan o se muestran excesivamente contentas...				
34. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.				
35. Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.				

ANEXO F
CUESTIONARIO 2

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario presenta una serie de afirmaciones que hacen referencia a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores, y a cómo trabajan habitualmente.

Para responder debes escoger y marcar con una "X" una de las alternativas de respuesta, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0	1	2	3
Total desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Total acuerdo

El objetivo de este cuestionario es que nos ayudes a conocerte mejor, diciéndonos cómo ves tu clase, sé sincero en tus respuestas y no dejes ninguna pregunta sin contestar. Recuerda que **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**, sólo responde de forma espontánea a todas las situaciones.

Gracias por tu colaboración.

AFIRMACIONES	0 TOTAL DESACUERDO	1 DESACUERDO	2 ACUERDO	3 TOTAL ACUERDO
1. El profesor verifica constantemente, mediante preguntas, que hayamos comprendido la clase sin dificultad.				
2. En este curso es fácil atender al profesor o estudiar, porque casi ningún compañero interrumpe o molesta.				
3. Sólo los mejores alumnos reciben atención del profesor.				
4. Cuando debemos hacer un trabajo y/o tarea en clase, el profesor nos da poco tiempo para realizarlo.				
5. El profesor responde más a las preguntas de los mejores alumnos de la clase que a la de los demás.				
6. El profesor de este curso se preocupa por enseñarnos cómo usar en la vida diaria lo que aprendemos en clase.				
7. En este curso casi nunca nos sentimos cansados por la gran cantidad de tareas que hay que hacer.				
8. En este curso muchas veces el profesor deja de explicar el tema porque hay compañeros conversando o molestando.				
9. En este curso casi nunca nos sentimos presionados por la rapidez con que hay que hacer los trabajos que nos deja el profesor en clase.				
10. El profesor hace que los trabajos y/o tareas que tenemos que hacer nos resulten divertidos e interesantes.				
11. El profesor explica muy rápido el tema a desarrollar en cada clase.				

12. Considero que en este curso es difícil concentrarme porque, con demasiada frecuencia, alguien se levanta y va de un lado a otro sin necesidad.				
13. En este curso, el profesor nos hace sentir su interés por que comprendamos qué lograremos al aprender la información que nos brinda.				
14. En este curso los compañeros nos ayudamos unos a otros.				
15. Cuando el profesor nos deja trabajos y/o tareas, nos explica cuáles son los objetivos.				
16. El profesor casi nunca hace comparaciones entre nosotros.				
17. El profesor se preocupa de decirnos cómo podemos mejorar lo que hemos hecho mal.				
18. En este curso los alumno/as nos sentimos preocupado/as porque nos mandan a hacer muchas tareas y/o trabajos y nos dan poco tiempo para terminarlos.				
19. El profesor nos felicita individualmente cuando logramos una mejor nota comparada con la anterior.				
20. El profesor de este curso nos trata a todos por igual, sin preferencias.				
21. En este curso casi siempre nos alcanza el tiempo para terminar los trabajos y/o actividades de la clase.				
22. El profesor menciona con frecuencia que debemos esforzarnos para lograr lo que nos proponemos.				
23. En este curso da gusto estudiar porque siempre sabemos lo que debemos hacer, nadie molesta y casi nunca se pierde tiempo.				
24. Al momento de entregar los exámenes, el profesor casi siempre felicita públicamente al alumno que obtuvo la mejor nota.				
25. En esta clase cada uno se ocupa de lo suyo, y nadie te ayuda, aunque lo necesites.				
26. El profesor de esta clase habla con tranquilidad y sin apuro, de tal forma que todos entendemos.				
27. En este curso la mayoría de mis compañeros se esfuerza por lograr que su trabajo sea mejor que el de los demás.				
28. Durante las clases de este curso casi nunca nos levantamos de nuestros asientos, y cuando lo hacemos es por un motivo justificado.				
29. En este curso con frecuencia no entendemos cómo debemos realizar los trabajos y/o actividades.				
30. En las clases de este curso, casi nadie atiende porque se pierde mucho tiempo y hay demasiada bulla.				
31. Cuando el profesor nos manda a hacer un ejercicio en clase, nos proporciona suficiente tiempo para que podamos terminarlo.				
32. El profesor hace la clase sin importarle si estamos comprendiendo.				

33. Con frecuencia nuestro profesor propicia la colaboración entre compañeros más que la competencia.				
34. El profesor se preocupa de que cada uno aprenda.				
35. En este curso cada uno quiere ser el mejor y nos esforzamos para lograrlo.				
36. Nuestro profesor fomenta la cooperación entre nosotros, de tal manera que si alguien no comprende siempre hay un compañero dispuesto a ayudarlo.				
37. En este curso cada uno tiene que solucionar los problemas que encuentra porque nadie te ayuda.				
38. Con el profesor de este curso con frecuencia hacemos competencias porque así podemos demostrar quienes son los mejores.				
39. El profesor de este curso responde a cualquier pregunta, sin considerar si el que la hace es de los mejores o de los peores alumnos.				
40. Nuestro profesor casi siempre fomenta el trabajo en grupo, mencionan que así podemos ayudarnos entre nosotros y aprender de los demás.				
41. Con este profesor lo más importante es estar entre los mejores de la clase y no cuanto aprendamos.				
42. Al momento de supervisar el desempeño de los alumnos, el profesor le dedica más tiempo a los mejores de la clase.				

ANEXO G

SOLICITUD DE PERMISO PARA USAR LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Responder | Eliminar Archivo Mover a Categorizar ...

SOLICITUD DE PERMISO PARA USAR EL AUTO-INFORME DE CONDUCTA ASERTIVA EN ADOLESCENTES - VALIDACIÓN EN PERÚ

Nayelli Calderón Gálvez
Mar 18/05/2021 17:07
Para: Verónica_2_03@hotmail.com ...

Buenas tardes:

Le saluda Nayelli Calderón Gálvez, Bachiller en Psicología por la Universidad San Martín de Porres (USMP). Actualmente me encuentro realizando mi tesis para optar el grado de Licenciada en Psicología, y por tal motivo estoy haciendo uso del Auto-informe de conducta asertiva en adolescentes que usted validó en Perú, por ello necesito obtener su permiso para usar dicho instrumento, ya que es uno de los requisitos que me solicita mi casa de estudios, para poder titularme, el tener el permiso del autor que validó dicho instrumento en nuestro contexto nacional. Es así que, le envío este e-mail, para que usted este enterada de que haré uso de su instrumento y pueda darme el permiso que necesito.

Gracias de antemano.

Saludos cordiales.

Responder | Reenviar

ANEXO H

SOLICITUD DE PERMISO PARA USAR LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Responder | Eliminar Archivo Mover a Categorizar ...

← SOLICITUD DE PERMISO PARA UTILIZAR EL CUESTIONARIO DE CLIMA DE CLASE - VALIDACIÓN EN PERÚ

Nayelli Calderón Gálvez
Mar 18/05/2021 17:12
Para: centeno_mariela@hotmail.com ...

Buenas tardes:

Le saluda Nayelli Calderón Gálvez, Bachiller en Psicología por la Universidad San Martín de Porres (USMP). Actualmente me encuentro realizando mi tesis para optar el grado de Licenciada en Psicología, y por tal motivo estoy haciendo uso del Cuestionario de Clima de Clase que usted validó en Perú, por ello necesito obtener su permiso para usar dicho instrumento, ya que es uno de los requisitos que me solicita mi casa de estudios, para poder titularme, el tener el permiso de la autora que validó dicho instrumento en nuestro contexto nacional. Es así que, le envío este e-mail, para que usted este enterada de que haré uso de su instrumento y pueda darme el permiso que necesito.

Gracias de antemano.

Saludos cordiales.

Responder | Reenviar