



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciada en Psicología

AUTORAS:

Perez Araujo, Brisa Angela (orcid.org/0000-0002-5735-2766)

Pinillos Contreras, Ana Cristina (orcid.org/0000-0001-6080-9459)

ASESORA:

Mg. Gozzer Minchola, Marissa Jessica (orcid.org/0000-0002-4710-1429)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

CHICLAYO – PERÚ

2024

DEDICATORIA

Perez Araujo, Brisa Angela

Esta tesis se la dedico a Dios por derramar sus bendiciones sobre mí para vencer todos los obstáculos. A mis amados Padres Silvia y Germán por el esfuerzo, sacrificio, comprensión y apoyo incondicional en cada momento de mi vida, a ustedes todo mi amor. De igual manera, a mis hermanos, tíos(as), personas importantes en mi vida que siempre estuvieron listas para brindarme todo su apoyo y a mis ángeles en el cielo por cuidarme dónde están y guiar mi camino.

Pinillos Contreras, Ana Cristina

La presente investigación está dedicada a Dios por ser la guía de perseverancia en mi formación profesional. De igual manera, a quienes son mi principal motivación, mis queridos padres Ana y Jesús, por confiar en mí y brindarme su amor incondicional en todo momento. A mi hermano y familia por acompañarme siempre.

AGRADECIMIENTO

Perez Araujo, Brisa Angela

Agradezco muchísimo a Dios por haberme brindado la fortaleza a seguir adelante en este camino para concluir satisfactoriamente, también a todos mis docentes que he tenido a lo largo de mi carrera universitaria, a mis asesoras por su apoyo y conocimiento en todo el transcurso de este trabajo de investigación; por último, quiero agradecer a mi casa de estudios Universidad César Vallejo – Chiclayo por permitirme desarrollado como profesional y por cada momento vivido en sus instalaciones.

Pinillos Contreras, Ana Cristina

A Dios, porque nada se logra sin él. A mis padres y hermano, por su gran apoyo y sacrificio. A mi asesora por ser la guía para el correcto desarrollo de esta investigación, de igual forma a mi compañera de tesis, por el gran equipo que hemos sido estos años. Finalmente, a todas las personas que fueron participantes de esta investigación.

Declaratoria de autenticidad del asesor



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, GOZZER MINCHOLA MARISSA JESSICA, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - CHICLAYO, asesor de Tesis titulada: "ACOSO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2023", cuyos autores son PEREZ ARAUJO BRISA ANGELA, PINILLOS CONTRERAS ANA CRISTINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

CHICLAYO, 15 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
GOZZER MINCHOLA MARISSA JESSICA DNI: 18172014 ORCID: 0000-0002-4710-1429	Firmado electrónicamente por: GMINCHOLAMJ el 05-02-2024 17:50:30

Código documento Trilce: TRI - 0733069

Declaratoria de originalidad de los autores



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Declaratoria de Originalidad de los Autores

Nosotros, PEREZ ARAUJO BRISA ANGELA, PINILLOS CONTRERAS ANA CRISTINA estudiantes de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - CHICLAYO, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "ACOSO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2023", es de nuestra autoría, por lo tanto, declaramos que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. Hemos mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
PEREZ ARAUJO BRISA ANGELA DNI: 74485448 ORCID: 0000-0002-5735-2766	Firmado electrónicamente por: BPEREZAR23 el 16-01-2024 19:39:49
PINILLOS CONTRERAS ANA CRISTINA DNI: 72546336 ORCID: 0000-0001-6080-9459	Firmado electrónicamente por: APINILLOSC el 16-01-2024 19:38:04

Código documento Trilce: INV - 1734146

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de originalidad de los autores	v
Índice de contenidos.....	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	14
3.2. Variables y operacionalización.....	14
3.3. Población, muestra y muestreo	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	16
3.5. Procedimientos.....	18
3.6. Método de análisis de datos	19
3.7. Aspectos éticos	19
IV. RESULTADOS	21
V. DISCUSIÓN.....	35
VI. CONCLUSIONES	47
VII. RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS.....	49
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación entre acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo	21
Tabla 2 Relación entre dimensión desprecio - ridiculización y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.....	24
Tabla 3 Relación entre la dimensión coacción y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo .	25
Tabla 4 Relación entre la dimensión restricción de la comunicación y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.....	26
Tabla 5 Relación entre la dimensión agresiones y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo..	27
Tabla 6 Relación entre la dimensión intimidación - amenazas y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.....	29
Tabla 7 Relación entre la dimensión bloqueo social - exclusión social y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.....	30
Tabla 8 Relación entre la dimensión hostigamiento verbal y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.....	31
Tabla 9 Relación entre la dimensión robos y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo.....	22
Figura 2 Nivel de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo	23
Figura 3 Diagrama de flujo de los factores de la escala de acoso escolar	90
Figura 4 Diagrama de flujo de los factores de motivación académica	95

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar si existe relación entre el acoso escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023; la metodología fue cuantitativa, de diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional; la población estuvo representada por 698 estudiantes de ambos géneros, cuyas edades oscilaron entre los 12 y 17 años; además, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, dando como resultado 248 estudiantes a encuestar; las variables se midieron utilizando el Auto test de Cisneros y el Test de Motivación Escolar (MEES). Se encontró que el acoso escolar alcanzó un nivel medio con el 39% y la motivación académica predominó en un nivel bajo con un 43%; también se demostró que existe relación negativa moderada y altamente significativa entre las dimensiones de acoso escolar y las dimensiones de motivación académica. Se concluyó que existe relación negativa moderada y altamente significativa ($Rho = -,565$; $p < ,01$), entre acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, explicando que los adolescentes que son sometidos por tiempo prolongado a amenazas, hostigamiento, agresiones físicas, es muy probable que demuestren baja motivación académica.

Palabras clave: Agresión, acoso escolar, coacción, motivación.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine if there is a relationship between bullying and academic motivation in high school students of an educational institution in Chiclayo, 2023; the methodology was quantitative, non-experimental design, cross-sectional and correlational in scope; The population was represented by 698 students of both genders, whose ages ranged from 12 to 17 years; in addition, a stratified probability sampling was used, resulting in 248 students to be surveyed; the variables were measured using the Cisneros self-test and the School Motivation Test (MEES). It was found that bullying reached a medium level with 39% and academic motivation predominated at a low level with 43%; it was also demonstrated that there is a moderate and highly significant negative relationship between the bullying dimensions and the academic motivation dimensions. It was concluded that there is a moderate and highly significant negative relationship ($Rho = -.565$; $p < .01$), between bullying and academic motivation in high school students of an educational institution in Chiclayo, explaining that adolescents who are subjected for a long time to threats, harassment, physical aggression, are very likely to show low academic motivation.

Keywords: Aggression, bullying, coercion, motivation.

I. INTRODUCCIÓN

Internacionalmente el hostigamiento escolar cada día se desarrolla en mayor medida entre los escolares, según Valle et al. (2019) es justamente en esta etapa donde se logra observar conductas agresivas en el desarrollo de los niños, causando perjuicios tanto psicológicos como físicos en víctimas que padecen de este conflicto, siendo necesario su análisis correspondiente.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) indica que en el contexto ecuatoriano el 20% de los jóvenes sufren situaciones de ansiedad, depresión y salud emocional. El peligro acrecienta cuando se presentan situaciones de violencia, ofensa y degradación más aún cuando inciden en las emociones de otros, causando efectos funestos, entre ellos el suicidio y el bajo rendimiento académico.

En el mismo contexto, Chicaiza (2018) indica que los estudiantes de un centro educativo ubicado en la ciudad de Cantón Ambato, tienden a padecer de desmotivación, por lo que se han encontrado problemas relacionados al entendimiento de clase, así mismo no participan de manera activa durante la sesión de clases y muestran signo de temor, por lo que se conduce como causa el acoso escolar por parte de algunos estudiantes.

En Colombia se ha evidenciado que el 41% de los estudiantes agravian a sus compañeros solo por el hecho de generar molestia en ellos, seguidamente el 36% no denuncia este tipo de situaciones, un 24% no actúa por temor y por último uno de cada tres alumnos se ve incluido en esta situación, resaltando una problemática educativa preocupante. Por lo tanto, el acoso escolar en los menores contrarresta a un óptimo proceso de enseñanza aprendizaje y el adecuado desarrollo del funcionamiento escolar, por lo que puede llegar a generar un nivel de rendimiento bajo e incluso alcanzar el fracaso o deserción escolar (Menéndez et al., 2021).

De igual manera en Perú, se ha tenido reportes en las repercusiones afectivas, emocionales y sociales de los menores desde la etapa de la infancia hasta etapas posteriores, en esa razón, dicho problema se asocia con el acoso escolar, por lo que se ha referenciado que un 49% de instituciones educativas se genera un alto

grado de violencia en los integrantes y más del 62% de menores desarrollan comportamientos violentos con sus semejantes, aflorando cualidades y predominio sobre los demás, por lo que se requiere de estudio y análisis para plantear estrategias y acciones de prevención (Azúa et al., 2020).

En otra institución educativa del Perú, los alumnos que muestran actitudes antisociales se debe a que presentan un concepto muy endeble de sí mismos, en donde su formación personal no consta de valores, por lo que en mayor medida muchos de ellos las reflejan a través de conductas violentas, reflejándose muchos índices de bullying en escuelas del sector secundario, siendo una problemática asociada a la baja motivación por parte de las víctimas, ya que en reiterados casos, muchos de ellos al padecer algún tipo de violencia pierde el incentivo por estudiar e incluso temerle a un aula académica (Zeladita et al., 2020)

La presencia de conductas asociales se debe a diversos factores, siendo los originarios el contexto social y familiar, en donde la gran mayoría de conductas se aprenden dentro del hogar y exteriorizados en diferentes espacios como en las instituciones educativas (Sáenz y Vergara, 2019).

En una institución educativa de Chiclayo, los alumnos del nivel secundario presentan ciertos comportamientos violentos dentro del aula, estos provienen en mayor dimensión de familias disfuncionales, en donde los padres o tutores no educan pautas, principios, valores o vínculos afectivos dentro de su hogar, generando que los menores de edad prescindan de conductas asertivas dentro del entorno escolar, además se ha presentado conflictos en la manera de relacionarse con su entorno, presentando diversas manifestaciones de acoso escolar entre (burlas, agresiones verbales, manotazos). Dichas acciones han ocasionado que diferentes víctimas padezcan de algún tipo de desmotivación, ya que algunos alumnos faltan constantemente a las clases, otros no desean relacionarse con sus compañeros, así mismo su rendimiento escolar ha bajado significativamente, llevando a la mayoría a no continuar con un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje.

Ante lo detallado, se presenta la siguiente pregunta de investigación ¿Existe relación entre el acoso escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023?

Por lo tanto, el acoso escolar y la motivación académica son constructos que han sido estudiados de forma independiente o asociados a otras variables, por lo que es fundamental determinar el nexo entre ambos constructos con la finalidad de conocer su comportamiento y a través de ello comprender si la motivación académica de los adolescentes se ve afectada o no por el acoso escolar. Asimismo, se fundamentará teóricamente en todos los elementos bibliográficos que se utilizarán para la descripción teórica de las variables de estudio, así como sus dimensiones; además, desde la base metodológica, se fundamentará en uso de medios y técnicas para el proceso de los objetivos de la investigación; desde el punto de vista práctico, los resultados a obtener servirán de base para que las autoridades de la institución conozcan la realidad de los adolescentes y así poder llevar a cabo programas de intervención contra el acoso escolar. Finalmente, el estudio servirá a la comunidad científica, ya que podrán tomarlo como referencia para seguir profundizando los constructos en otros contextos con características comunes.

Se planteó como objetivo general determinar si existe relación entre el acoso escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023; como objetivos específicos identificar el nivel de acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023, identificar el nivel de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023 e identificar si existe relación entre las dimensiones de acoso escolar y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023. Finalmente se tuvo como hipótesis general: Existe relación entre el acoso escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023. Además, la hipótesis específica fue: Existe relación entre las dimensiones de la variable acoso escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional, en Holanda, Koele et al. (2021) realizaron su estudio con el objetivo de analizar el apoyo familiar y la motivación académica en adolescentes de una institución estatal de Holanda. El estudio utilizó una metodología correlacional, donde consideraron una población de 246 adolescentes a los que se les aplicó la escala Qualtrics y la escala de autorregulación académica (SRQ-A). Encontraron que la motivación académica prevalecía en un nivel bajo con 78%, seguido del nivel medio con 22%. Concluyeron que los adolescentes con desmotivación académica se caracterizan por demostrar un estado de ánimo negativo o sentirse sin energía para cumplir con sus tareas u obligaciones en el ámbito académico.

Asimismo, en España, Patiño et al. (2021) desarrollaron su estudio con el propósito de analizar el acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Girona. Metodológicamente fue un estudio transversal, donde utilizaron el instrumento de acoso escolar, el cual fue aplicado a un total de 468 estudiantes. Encontraron que el 36,2% sufrió acoso escolar en un nivel alto, seguido de un 35% en un nivel medio y un 28% en un nivel bajo; además, indicaron que la mayoría de los adolescentes han sido agredidos, amenazados, burlados e insultados por sus compañeros de clase. Concluyeron que estos adolescentes víctimas de acoso escolar se caracterizan por mostrar tristeza, miedo, bajo rendimiento en sus actividades académicas e incluso llegan al punto de la deserción escolar.

De manera similar, Reyes y Acuña (2020) en su estudio buscaron analizar la asociación entre el acoso escolar y la alteración del aprendizaje en adolescentes de Chilpancingo, México. De acuerdo a su naturaleza, fue un estudio correlacional, en el que participaron 104 adolescentes y utilizaron el inventario de clima de aula y centro para estudiantes. Entre sus hallazgos, mostraron que 69.58% presentó acoso escolar en un nivel alto, 26.53% en un nivel medio y 3.89% en un nivel bajo; además, señalaron que estos resultados prevalecieron en estudiantes del sexo masculino. En conclusión, afirmaron que los adolescentes con acoso escolar presentan cambios en su comportamiento, manifestaciones de ira, pesadillas, insomnio y sobre todo deficiencias en su actividad escolar.

A nivel nacional, Chirinos e Ysla (2022) realizaron su investigación con el objetivo de evaluar la motivación y el rendimiento académico de los adolescentes de una institución educativa de Arequipa. La metodología fue correlacional y utilizaron la escala de motivación académica (EMA) para aplicarla a una población de 94 adolescentes. Según los principales hallazgos, la motivación de los estudiantes predominó en un nivel alto con 57%, seguido de un nivel medio con 37% y un nivel bajo con 5%. Como conclusión, precisaron que los adolescentes con alta motivación se caracterizan por el deseo de sentirse competentes, obtener buenas calificaciones, tener buena energía y tener mayor control sobre su comportamiento.

De manera similar, Uscamayta (2021) realizó su estudio para analizar la asociación entre motivación y rendimiento académico en adolescentes de una institución estatal de Ica. La metodología fue correlacional, la población fue de 163 estudiantes y para la medición del constructo utilizó el inventario EMA (escala motivacional académica). Encontró que la motivación de los adolescentes predominó en un nivel bajo con 51%, seguido del nivel medio con 25% y el nivel alto estuvo representado por 24%. Como conclusión señaló que los adolescentes con baja motivación tienen malos resultados en su rendimiento escolar, no les interesa aprender algo útil, no tienen deseos de superarse y sobre todo muestran falta de interés por las tareas académicas.

En Ica, Bernaola (2021) realizó su investigación sobre acoso escolar y autoestima en adolescentes de una institución estatal del distrito de Los Aquijes - Ica. Para su alcance, abordó un estudio cuantitativo, donde la población evaluada estuvo representada por 98 adolescentes a quienes aplicó la escala Cisneros de acoso escolar y autoestima (SEI). Encontró que el acoso escolar alcanzó un nivel medio con 74%, seguido del nivel alto con 18% y el nivel bajo estuvo representado por 8%. Concluyó que algunos de los estudiantes se caracterizaban por mostrar regularmente sentimientos de tristeza, miedo y sobre todo poco interés por cumplir con sus actividades académicas; además, señaló que los adolescentes víctimas de acoso escolar pueden llegar al límite de abandonar su casa de estudios si no reciben el apoyo necesario por parte de la familia y la institución.

A nivel local, Sánchez (2022) tuvo como objetivo evaluar la motivación académica en adolescentes de un centro educativo emblemático de Chiclayo. La metodología en la que se desarrolló fue transversal, donde los adolescentes evaluados a través de la escala de motivación escolar de Thornberry fueron un total de 100 participantes. Los hallazgos mostraron que la motivación académica predominó en el nivel medio con un 38,9%, seguido del nivel alto con un 31,7% y el nivel bajo con un 29,4%; además señaló que los alumnos de 4to grado presentaron menor motivación que los alumnos de 5to grado. Concluyeron que el apoyo de los padres es una acción que contribuye a la motivación del adolescente, pero la institución también debe desarrollar actividades encaminadas a motivar al estudiante para que tenga resultados favorables en sus estudios.

Asimismo, Gastelo y Padrón (2022) en su estudio tuvieron como objetivo evaluar el acoso escolar y la autoestima en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo. De acuerdo a su naturaleza, realizaron un estudio cuantitativo, cuya población estuvo conformada por 164 estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta para generar la información requerida para el estudio. Entre los hallazgos más importantes, se evidenció que el 100% de los adolescentes evaluados presentó un bajo nivel de acoso escolar; además, precisaron una relación significativa entre los constructos. Concluyeron que los estudiantes que no son víctimas de acoso tienden a tener un buen nivel de energía y muestran una actitud positiva hacia sus actividades personales y académicas.

Asimismo, Idrogo (2021) en su estudio tuvo como objetivo evaluar el acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chiclayo. Para lograr este propósito, consideró la ruta de un estudio cuantitativo y utilizó el Auto-test de Acoso Escolar de Cisneros para aplicarlo a una población de 67 adolescentes. Encontró que el acoso escolar predominó en un nivel bajo con 71%, seguido de un nivel alto con 16% y nivel medio con 13%; además, los factores de ridiculización y restricción de la comunicación también predominaron en un nivel medio con 14% y 16%. Concluyeron que los insultos, amenazas, humillaciones, acoso y agresiones son factores que se encuentran dentro del acoso escolar y afectan la autoestima de los estudiantes.

Para fundamentar la variable acoso escolar, es necesario considerar algunas teorías, entre las más destacadas está la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura, la cual refiere que el aprendizaje social ocurre a través de la observación y la imitación. En este sentido, se afirma que el ser humano no nace como víctima o agresor, toda conducta es aprendida a través de la experiencia o imitación, dicho esto, es la escuela y los padres quienes juegan un papel fundamental en el desarrollo y fortalecimiento de las conductas o comportamientos del niño. Se afirma que las conductas ocurren a través de comportamientos observables, ya sea por observación en otras personas o por el propio individuo, lo que lleva a generar modificaciones en su conducta para diferentes situaciones (Rumjaun y Narod, 2020).

La teoría etológica fue desarrollada por Bowlby y Ainsworth y afirma que el ser humano, así como las diferentes especies animales, se caracteriza por tener un impulso agresivo innato, el cual debe ser liberado periódicamente a través de estímulos específicos sin ningún aprendizaje previo. Además, refiere que las conductas violentas o agresividad se basan en impulsos inconscientes biológicamente adaptados, los cuales se han desarrollado de acuerdo a la evolución de la especie, teniendo como principal objetivo la supervivencia de la especie y del individuo (Sánchez, 2021).

Asimismo, se tiene a la teoría sistémica ecológica propuesta por Bronfenbrenner, donde se plantea que la violencia irradia en las propias conductas del ser humano y se convierte en un medio interpersonal, afectando al observador, al afectado y al que actúa. Se especifica que las complicaciones psicológicas se generan en los diversos marcos sociales, definidos por la instalación de valores, comunicaciones, emociones, afectos y el intercambio de conocimientos, proporcionando una orientación adecuada para definir el inicio y el progreso de un comportamiento violento interpersonal. Sin embargo, a través de la práctica vivida, se puede observar que en lugar de sembrar emociones adecuadas o positivas y modelos personales basados en la empatía y el respeto por los demás, emergen ciertas habilidades e individualismo (Navarro y Tudge, 2022).

El acoso escolar consiste en demostrar conductas de persecución psicológica o física por parte de uno o varios estudiantes hacia otro, con el objetivo de provocar agresiones o ataques reiterados (Ybarra et al., 2019). También se hace referencia que el agresor se caracteriza por abusar de un poder ficticio o real y tiene la intención de generar algún daño a la otra persona, así como las intenciones de obtener algún beneficio.

Smith (2019) en su definición afirma que el acoso escolar es una situación en la que uno o varios individuos actúan agresivamente contra otra persona que lo hayan elegido como víctima y lo someten por tiempo prolongado a amenazas hostigamiento, agresiones físicas, burlas, exclusión o aislamiento social, aprovechándose de su inseguridad y atentando contra la dignidad del mismo. En este mismo orden de ideas, Lucas (2019) lo define como toda conducta agresiva, que de forma reiterada un grupo de escolares apoyados en la inhibición o silencio del grupo, perpetran contra otro escolar que presenta dificultades para defenderse por sí mismo.

Asimismo, Braña et al. (2020) señalan que el acoso escolar se define como el maltrato modal y verbal que recibe un escolar por parte de otros alumnos que buscan atentar contra su dignidad, atemorizarlo o amenazarlo. Del mismo modo, Feijó et al. (2019) señalan que el acoso escolar pretende someter intelectual y emocionalmente a la víctima, intimidar, amenazar, insultar, agredir, amedrentar y destruir a la otra persona; también especifican que el agresor intenta machacar la autoestima y personalidad de la víctima.

Por otro lado, Ferrer et al. (2020) conceptualizan el acoso escolar como toda acción de maltrato e intimidación entre escolares, lo cual se realiza permanentemente y casi siempre detrás o fuera de los ojos de los adultos, con la finalidad de humillar y abusar de la otra persona que no tiene capacidad suficiente para defenderse; dichos abusos pueden manifestarse a través de agresiones verbales, físicas o sociales que resultan en rechazo social y victimización psicológica.

De todas las teorías mencionadas, el estudio abordará o asumirá la teoría del aprendizaje social; además, se consideran ocho componentes o dimensiones para medir la variable acoso escolar, las mismas que han sido establecidas por Piñuel y Oñate (Santiago, 2021).

La primera dimensión hace referencia al desprecio – ridiculización, este elemento se manifiesta a través de acciones dirigidas a distorsionar la relación entre la víctima y las personas de su entorno, mediante el daño a la dignidad o la falta de respeto de forma repetitiva (Arguello et al., 2021). El segundo factor es la coacción y está relacionado con la persecución que realiza el agresor contra la víctima, con el objetivo de que ésta no pueda huir de sus agresiones en ningún momento, porque no tiene las habilidades o destrezas necesarias para defenderse de su agresor (Arguello et al., 2021).

La restricción de la comunicación son acciones de acoso con el fin de aislar a la víctima de sus relaciones con otros, impidiendo que pueda conversar, interactuar y se dirijan a él y todo lo que implique romper o perjudicar las relaciones sociales de la víctima (Urso y Symonds, 2021).

Agresiones, este elemento se refiere a las acciones que van a buscar realizar ataques en la víctima causando lesiones físicas, que pueden manifestarse mediante; bofetadas, empujones, jalones de pelo y patadas (Chung et al., 2019). La intimidación y la amenaza, es aquella que se genera a través de la agresión psicológica, donde se utiliza el chantaje emocional, la humillación y los insultos, lo cual provoca que la víctima exprese miedo o temor a que le pueda suceder algo negativo debido a las frecuentes amenazas de sus compañeros (Dowdell et al., 2020).

El bloqueo social y la exclusión, intentos de aislar a la víctima, dirigiéndose con palabras como (tú “no”) que lo apartan de toda actividad, haciéndolo sentir como si no estuviera, obstaculizando su manifestación y prohibirle jugar con sus pares en el medio escolar (Perino et al., 2019). Hostigamiento verbal, son conductas de hostilizar de manera psicológica a la víctima, mediante la arrogancia,

la descortesía y la indiferencia, diciendo falsedades y cosas desagradables (Salmani, 2021).

Por último, la dimensión de robos consiste en apropiarse ilícitamente de cosas u objetos ajenos. En otras palabras, es apoderarse de cosas que pertenecen a otra persona u ocultarlo con el objetivo de que la víctima sea considerada como una burla ante sus compañeros; además, las personas que perciben este tipo de conductas se caracterizan por guardar silencio o pasar desapercibidas (Kapetanovic et al., 2019).

En relación con la variable motivación académica, también es importante citar algunas teorías, entre ellas la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que se refiere a la absorción o asimilación efectiva de nuevos conocimientos en un marco de conocimientos existentes para obtener aprendizajes significativos en diferentes contextos del marco educativo. También se afirma que, para incorporar el conocimiento en el cerebro humano, este debe estar organizado en una estructura jerárquica, es decir, al final del proceso de adaptación del conocimiento (Agra et al., 2019).

Otra de las teorías propuestas es la de la equidad que fue creada por Stacey Adams, quien afirma que el ser humano se siente motivado cuando percibe que los demás reciben recompensas al desarrollar ciertas tareas o actividades, además se enfoca en una visión equitativa o justa de las recompensas que recibe cada persona por su accionar, es decir, tiene la capacidad de hacer una comparación entre la recompensa recibida con las recompensas de los demás. Si el individuo percibe que su recompensa no es igual o mejor que la de sus compañeros, tendrá cierto grado de insatisfacción y como consecuencia estará desmotivado; sin embargo, cuando recibe la misma recompensa mostrará motivación y satisfacción para continuar desarrollando sus actividades (Rajai y Bhargava, 2021).

Teoría atribucional creada por Weiner, la cual deduce la motivación académica como un orden motivacional que parte de su propio efecto conductual, donde el estudiante lo determina como un propósito o meta alcanzada o también de no haber alcanzado dicha meta, lo cual se relaciona con sentimientos de

frustración y alegría, que se generan en cada situación. Se especifica que, si el logro del objetivo es inesperado, el estudiante o adolescente tiene la capacidad de explorar las causas de dicho logro. Las causas más frecuentes que se han determinado en una situación de logro se basan en las actividades que se realizan en el marco académico, las actitudes que el adolescente ejerce para alcanzar dicha meta y el comportamiento del individuo que se esfuerza por lograr ese propósito, entre otras (Martinko y Mackey, 2019).

Por otro lado, la variable motivación académica se define como las creencias que un estudiante tiene respecto a sus metas y objetivos, demostrando por qué una meta es sumamente importante para él y determinando una explicación sobre la persistencia en su comportamiento o conducta (Camacho et al., 2020). Asimismo, se hace referencia que la persistencia y el interés son factores de voluntad que fomentan la motivación e influyen en la disposición y concentración del estudiante para realizar sus tareas dentro del marco académico (Amador et al., 2020).

También se conceptualiza como la predisposición que tiene un estudiante para llevar a cabo sus tareas académicas y al mismo tiempo se impulsa a través de la motivación intrínseca y objetivos con el reto o el desafío de superación; además, el estudiante se caracteriza por demostrar actitudes favorables, compromiso con las tareas académicas y se orienta en el dominio de las mismas, creyendo que si puede lograr o potenciar sus aptitudes (Vlasenko et al., 2019).

Por otra parte, Lee et al. (2019) definen a la motivación académica como un conjunto de procesos que inciden o influyen en la iniciación, dirección y mantenimiento de la conducta, que permite poner en práctica un determinado comportamiento y sobre todo mantenerlo en el tiempo hasta alcanzar las metas y objetivos establecidos. Asimismo, Jones et al. (2019) afirman que la motivación académica son las actitudes y comportamientos positivos de los estudiantes hacia el desarrollo y cumplimiento de sus metas académicas, es decir, es el impulso que lleva a desarrollar y cumplir satisfactoriamente las tareas académicas.

De todas las teorías mencionadas, el estudio abordará la teoría atribucional creada por Weiner; además, se consideran ocho dimensiones para medir la variable

motivación académica, las mismas que han sido establecidas por Chamorro et al. (2008).

El primer elemento es la realización personal, la cual se conceptualiza como el deseo de sobresalir y lograr lo que uno se propone, esto permite que la persona se sienta independiente, útil y sobre todo tenga la iniciativa de esforzarse constantemente por lograr sus motivaciones personales, ambiciones y todo lo que se proponga en la vida. También se especifica que las necesidades aparecen cuando la motivación está presente y esto impulsa al estudiante a esforzarse por conseguir lo que desea, ya sean reconocimientos, premios, recompensas, diplomas, entre otros logros (Rusu, 2019).

La segunda dimensión es el deseo de aprender, que se refiere a la iniciativa de todo ser humano por alcanzar metas, objetivos o superar cualquier reto que le genere satisfacción, compitiendo por ello bajo un compromiso consigo mismo y disfrutando más por las actividades realizadas que por los resultados o recompensas obtenidas (Sosa, 2019). Por otro lado, Swartz (2019) afirma que los deseos del ser humano son constantes porque están impulsados por una expectativa que es gratificante y positiva. Sin embargo, también existen casos en los que no se obtiene una recompensa o beneficio por las actividades que se realizaron, pero el simple hecho de saber que se hizo por la misma motivación que se tenía, es reconfortante.

Logro de una meta, este factor se refiere a los pensamientos positivos que tiene el ser humano para actuar de manera coherente con la finalidad de alcanzar las metas y objetivos planteados. También se especifica que una persona para sentirse motivada necesita tener energía física o mental. (Moreno et al., 2019).

La dimensión gusto por aprender es aquella que está relacionada con la satisfacción de un individuo por aprender nuevos conocimientos, demostrando compromiso, interés y la disposición necesaria para comprender satisfactoriamente los temas desarrollados, disfrutando plenamente de cada uno de los procesos (Costa et al., 2019). Al respecto, los autores Petric y Sucari (2020) afirman que el interés por aprender nace en aquellas personas que buscan demostrarse a sí

mismas que tienen la capacidad suficiente para superar y alcanzar las metas que se proponen.

El factor deseo de competencia se refiere a la necesidad que siente el alumno o escolar de experimentar lo que está aprendiendo; es decir, busca aportar soluciones constructivas a través de los conocimientos adquiridos (Villa, 2020). También se afirma que son las acciones que buscan integrar un conjunto de razonamientos, conocimientos o saberes en un contexto determinado, para realizar una tarea (López et al., 2020). La confianza en sí mismo es la actitud que tiene el alumno para tener una visión positiva de sí mismo, para resolver problemas y conseguir resultados académicos favorables, además de sentirse optimista para afrontar cualquier asignatura o materia (Gamarra, 2017).

La dimensión tiempo de estudio es aquel elemento que se refiere a la capacidad del alumno para organizar correctamente su tiempo para estudiar y reforzar los conocimientos adquiridos (Soto y Rocha, 2020). Por último, la dimensión amor por los desafíos es el deseo del individuo de alcanzar las metas y objetivos propuestos por muy difíciles que sean o por muchas adversidades que surjan en el camino (Ariño, 2021).

Por otro lado, es fundamental precisar la relación entre el acoso escolar y la motivación académica. Según la revisión bibliográfica, se deduce que estos constructos están inversamente relacionados, ya que un adolescente víctima de acoso escolar presenta miedo, baja autoestima, soledad, problemas de salud mental, depresión, bajos niveles de motivación y bajo rendimiento en sus actividades académicas (Montero et al., 2020). Asimismo, Pérez et al. (2021) afirman que los bajos niveles de motivación escolar se deben a la aparición de situaciones de acoso escolar.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación: El estudio abordó un tipo cuantitativo, el cual se caracteriza por utilizar datos numéricos con el fin de contrarrestar la hipótesis establecida dentro de la investigación (Gamarra y Rivera, 2018). En este sentido, el análisis numérico se obtuvo a través de la información generada por los constructos, los cuales fueron medidos por medio de cuestionarios.

3.1.2. Diseño de investigación: Fue no experimental porque buscó observar y analizar los elementos de las variables tal y como se encuentran; fue transversal, debido a que la información se genera en un determinado periodo de tiempo y fue correlacional, ya que busca el nexo entre ambos constructos (Gamarra y Rivera, 2018). Con base en lo anterior, el estudio no manipuló las variables, sólo se obtuvo la información en un momento determinado y se determinó el grado de relación entre la variable acoso escolar y motivación académica.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Acoso escolar

Definición conceptual: Lucas (2019) lo define como toda conducta agresiva perpetrada repetidamente por un grupo de escolares, apoyado por la inhibición o el silencio del grupo, contra otro escolar que tiene dificultades para defenderse.

Definición operacional: Se midió a través del Autotest de Cisneros, el cual comprendió 50 ítems, divididos en ocho dimensiones (ver anexo 2).

Indicadores: Para medir la dimensión desprecio – ridiculización se consideró 9 ítems, coacción 4 ítems, restricción de la comunicación 5 ítems, agresiones 8 ítems, intimidación y amenaza 8 ítems, bloqueo social y exclusión 5 ítems, hostigamiento verbal 9 ítems y robos 2 ítems.

Escala de medición: Ordinal

Variable 2: Motivación académica

Definición conceptual: Jones et al. (2019) afirman que la motivación académica son las actitudes y comportamientos positivos de los estudiantes hacia el desarrollo y cumplimiento de sus metas académicas, es decir, es el impulso que lleva a un estudiante a desarrollar y cumplir satisfactoriamente cada una de sus tareas académicas.

Definición operacional: Se midió a través del Test de Motivación Escolar (MEES), el cual comprendió 37 ítems, divididos en ocho dimensiones (ver anexo 2).

Indicadores: Para medir la dimensión realización personal se consideró 5 ítems, deseo de aprender 5 ítems, logro de una meta 4 ítems, gusto por estudiar 5 ítems, deseo de competencia 5 ítems, confianza de sí mismo 4 ítems, tiempo de estudio 5 ítems y amor por los desafíos 4 ítems.

Escala de medición: Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población: Son todos aquellos elementos que se encuentran en un determinado territorio y tienen características similares, sobre los cuales se pueden realizar determinadas investigaciones (Córdova, 2018). La población del estudio estuvo representada por 698 estudiantes de secundaria de ambos géneros pertenecientes a una institución educativa de Chiclayo, cuyas edades oscilaron entre los 12 y 17 años.

- **Criterios de inclusión:** En la investigación se incluyeron estudiantes cuyos padres firmen el consentimiento informado.
- **Criterios de exclusión:** Se excluyó a estudiantes que no desearon participar de forma voluntaria a través del asentimiento informado,

estudiantes que tenga alguna dificultad cognitiva o lleven tratamiento psicológico.

3.3.2. Muestra: De acuerdo con Córdova (2018), esta debe ser representativa y es extraída del universo total; se dice que debe ser representativa para que los datos recogidos sean lo más consistentes posibles. Para fines del estudio, estuvo representada por 248 estudiantes (ver anexo 4).

3.3.3 Muestreo: Se utilizó el muestreo probabilístico estratificado, que según Córdova (2018) es un procedimiento que se aplica cuando la población tiene la misma probabilidad de formar parte de la muestra y se encuentra constituida en subgrupos. En la investigación, la muestra fue calculada con precisión estadística, lo cual permitió que todos los elementos tengan la probabilidad de conformar la muestra de estudio y fueron distribuidos en subgrupos de 12 a 17 años.

3.3.4. Unidad de análisis: Fue cada uno de los estudiantes de la institución donde se realizó el estudio.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la encuesta como técnica, la cual permite al investigador obtener información de un universo determinado (Hernández y Mendoza, 2018). Por lo tanto, en la investigación la información que se obtuvo estaba relacionada con el acoso escolar y la motivación académica, la cual fue facilitada por los adolescentes de la institución donde se realizó el estudio.

Para medir la variable acoso escolar se utilizó el autotest de Cisneros, creado en 2005 por Piñuel y Oñate y adaptado en Perú por Carmen Orosco Zumarán en 2012. El objetivo del instrumento fue evaluar el índice de acoso escolar mediante 50 ítems distribuidos en ocho componentes: desprecio - ridiculización con 9 ítems (3,9,20,25,26,30,36,45,46), coacción 4 ítems (7,8,11,12), restricción de la comunicación 5 ítems (1,4,5,17,18), agresión 8 ítems (14,15,19,23,24,29,44,49), intimidación y amenaza 8 ítems (28,39,40,41,42,43,47,48), bloqueo y exclusión social 5 ítems (2,10,21,22,38), hostigamiento verbal 9 ítems

(6,27,31,32,33,34,35,37,50) y robos 2 ítems (13,16). Puede aplicarse de forma individual o colectiva, teniendo una duración aproximada de 30 minutos. La medición se realizó considerando los siguientes baremos: Muy bajo (50 - 64 puntos), bajo (65-79 puntos), casi bajo (80-93 puntos), medio (94-107 puntos), casi alto (108-121 puntos), alto (122-135 puntos) y muy alto (136-150 puntos).

A nivel psicométrico, el autor Orosco (2012) trabajó con una muestra de 438 alumnos de secundaria y sometió el instrumento a la validez mediante el análisis factorial exploratorio haciendo uso del coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y obtuvo un valor por encima de 0.60; además determinó la consistencia interna a través del Alfa de Cronbach, donde demostró un valor de 0.96 para la variable general.

Para fines de la investigación, el cuestionario de acoso escolar fue sometido al proceso de adaptación, donde se determinó su validez, confiabilidad y la baremación, considerando una población de 300 adolescentes. La validez se realizó a través del juicio de cinco expertos y además se realizó un análisis factorial confirmatorio, donde se obtuvo valores que oscilaron entre 0.31 y 0.79; la confiabilidad se realizó considerando el Alfa de Cronbach, donde la escala global mostró un valor de 0.97, la dimensión desprecio – ridiculización 0.89, coacción 0.75, restricción de la comunicación 0.77, agresiones 0.82, intimidación y amenaza 0.84, bloqueo social y exclusión 0.81, hostigamiento verbal 0.87 y robos 0.74. Asimismo, los baremos fueron establecidos como: Muy bajo (64-50 puntos), bajo (79-65 puntos), casi bajo (93-80 puntos), medio (107-94 puntos), casi alto (121-108 puntos), alto (135-122 puntos) y muy alto (150-136 puntos) (ver anexo 6).

Para medir la motivación académica se utilizó el Test de Motivación Escolar (MEES), desarrollado por Chamorro et al. (2008), cuyo objetivo fue medir el nivel de motivación académica en estudiantes de educación secundaria a través de 37 ítems distribuidos en ocho dimensiones: realización personal 5 ítems (1,2,3,4,5), deseo de aprender 5 ítems (6,7,8,9,10), logro de una meta 4 ítems (11,12,13,14), gusto por estudiar 5 ítems (15,16,17,18,19), deseo de competencia 5 ítems (20,21,22,23,24), confianza de sí mismo 4 ítems (25,26,27,28), tiempo de estudio 5 ítems (29,30,31,32,33) y amor por los desafíos 4 ítems (34,25,36,37). Puede

aplicarse de forma individual y colectiva, teniendo una duración aproximada de 20 minutos. Los baremos para la medición fueron: Bajo de 47-93 puntos, medio 94-139 puntos y alto de 140-184 puntos.

A nivel psicométrico, Chamorro et al. (2008) sometió el instrumento a la validez mediante el juicio de cinco expertos y a la confiabilidad a través de Spearman Brown, donde demostró que un valor de 0.94, indicando que la escala es confiable.

Para fines de la investigación, el cuestionario de motivación académica fue sometido al proceso de adaptación, donde se determinó su validez, confiabilidad y la baremación, considerando una población de 300 adolescentes. La validez se realizó a través del juicio de cinco expertos y además se realizó análisis factorial confirmatorio, donde se obtuvo valores que oscilaron entre 0.33 y 0.80; la confiabilidad se realizó considerando el Alfa de Cronbach, donde la escala global mostró un valor de 0.96, la dimensión realización personal 0.79, deseo de aprender 0.75, logro de una meta 0.81, gusto por estudiar 0.78, deseo de competencia 0.81, confianza de sí mismo 0.85, tiempo de estudio 0.81 y amor por los desafíos 0.73. Por otra parte, los baremos fueron: Bajo (47-93 puntos), medio (94-139 puntos) y alto (140-184 puntos) (ver anexo 6).

3.5. Procedimientos

En primera instancia, los instrumentos fueron sometidos a validez mediante el juicio de cinco expertos, quienes a través de una revisión exhaustiva indicaron que los instrumentos cumplían con el rigor científico para ser aplicados; posteriormente, se determinó la confiabilidad a través del alfa de Cronbach y también se realizó la baremación de cada escala. Una vez que los instrumentos cumplieron con este procedimiento, se coordinó con el director de la institución para autorizar la recolección de datos. Además, se coordinó el ingreso a las aulas y se informó a los padres de familia el propósito del estudio, el tiempo aproximado que tomó la aplicación de cada cuestionario, la calidad de la evaluación y que, si estaban de acuerdo en participar, firmarán el consentimiento informado. Posteriormente, los cuestionarios fueron aplicados de manera colectiva en las mismas aulas de la

institución y en presencia de los docentes a cargo. Una vez aplicados los cuestionarios, aquellos que hayan sido llenados en su totalidad fueron considerados para su posterior análisis estadístico.

3.6. Método de análisis de datos

Una vez aplicados los instrumentos, los datos fueron analizados mediante el programa SPSS versión 26 y Microsoft Excel 2019; este último permitió verter los datos recolectados con el cuestionario y distribuirlos en tablas o figuras según corresponda. El programa SPSS permitió el uso de estadística inferencial, donde se procedió a realizar el análisis de correlación de los constructos mediante el estadístico Pearson o Rho Spearman según los resultados obtenidos en la normalidad de las variables.

3.7. Aspectos éticos

Para efectos del estudio, se consideraron los aspectos establecidos en el Código de Ética y Deontología del Colegio de Psicólogos del Perú (2017), American Psychological Association (APA, 2010) y el código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo (UCV, 2017). A continuación, se detalla cada uno de los aspectos aplicados en la investigación:

Consentimiento informado, según el artículo 10 establecido en el código de ética de la UCV (2017) las investigaciones que involucran a personas, deben contar con el pleno consentimiento para su participación; asimismo, el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2017) en su artículo 24 señala que todo ser humano que se vea involucrado en una investigación, tiene derecho a ser informado. Bajo estos criterios, el estudio hizo uso del consentimiento informado para asegurar la participación voluntaria de los adolescentes, además se les informó el propósito de la aplicación del cuestionario, el tiempo aproximado que les tomó responder y la calidad en que fueron evaluados.

Principio de confidencialidad, según el artículo 57 establecido en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2017) los investigadores que obtengan información deberán limitarse a identificar a los participantes (personas) y a la

institución u organización involucrada en el estudio. En el proceso de la investigación, la aplicación de los cuestionarios fue anónima, es decir, no se identificó a los participantes solicitando nombres o cualquier dato de identificación, y la información obtenida no fue proporcionada a terceros, ya que solo fue utilizada para fines de la investigación.

Principio de justicia, según la APA (2010) todo ser humano que participe en el estudio debe ser tratado por igual; así mismo, la UCV (2017) en su artículo 5 del código de ética establece que los participantes en la investigación deben ser tratados sin exclusión alguna. Por lo tanto, en el estudio las investigadoras trataron a todos los participantes de manera justa o equitativa, evitando conductas discriminatorias, ya sea por raza, creencias, religión, etc.

IV. RESULTADOS

Tabla 1

Relación entre acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

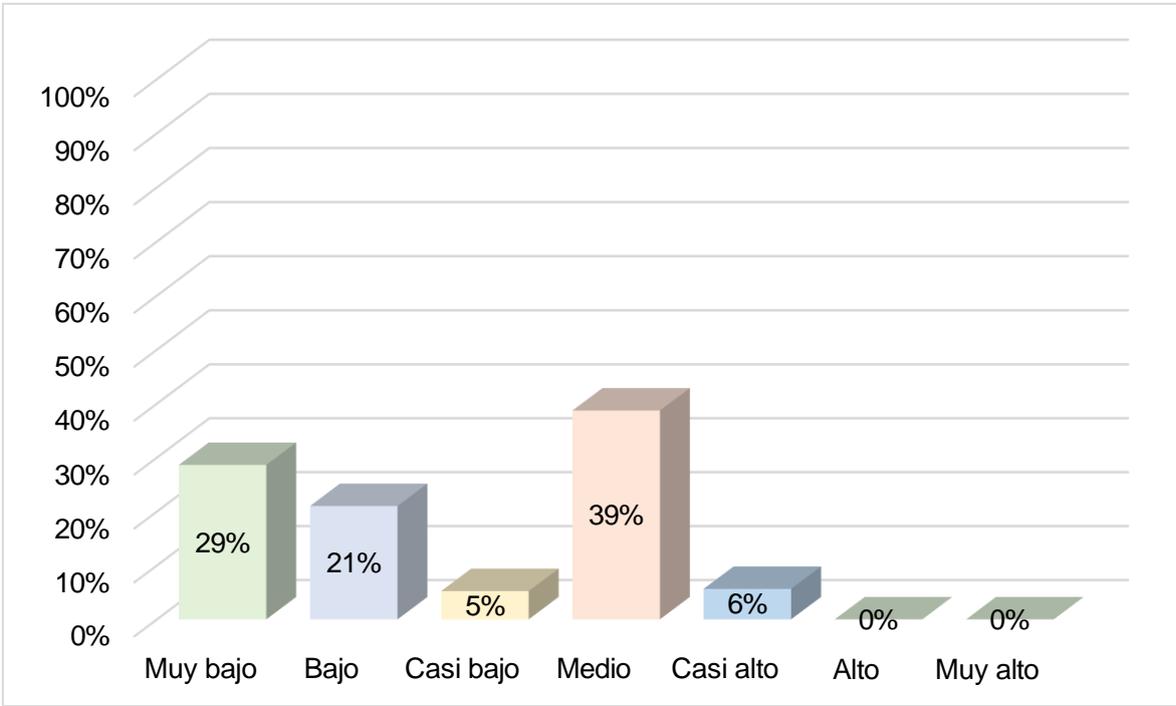
		Motivación académica	
Rho de Spearman	Acoso escolar	Coefficiente de correlación	-,565**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	248

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

La tabla anterior muestra que el acoso escolar se relaciona significativamente con la motivación académica, demostrando un coeficiente Rho de Spearman de -,565**, siendo una relación moderada y significativa con un p-valor menor a ,05; este resultado permite argumentar que los adolescentes que son sometidos por tiempo prolongado a amenazas, hostigamiento, agresiones físicas, burlas, exclusión o aislamiento social, es muy probable que muestren actitudes negativas hacia sus tareas académicas, mostrando poco compromiso, participación y orientación hacia el dominio de las mismas e incluso creyendo que no pueden alcanzar resultados favorables.

Figura 1

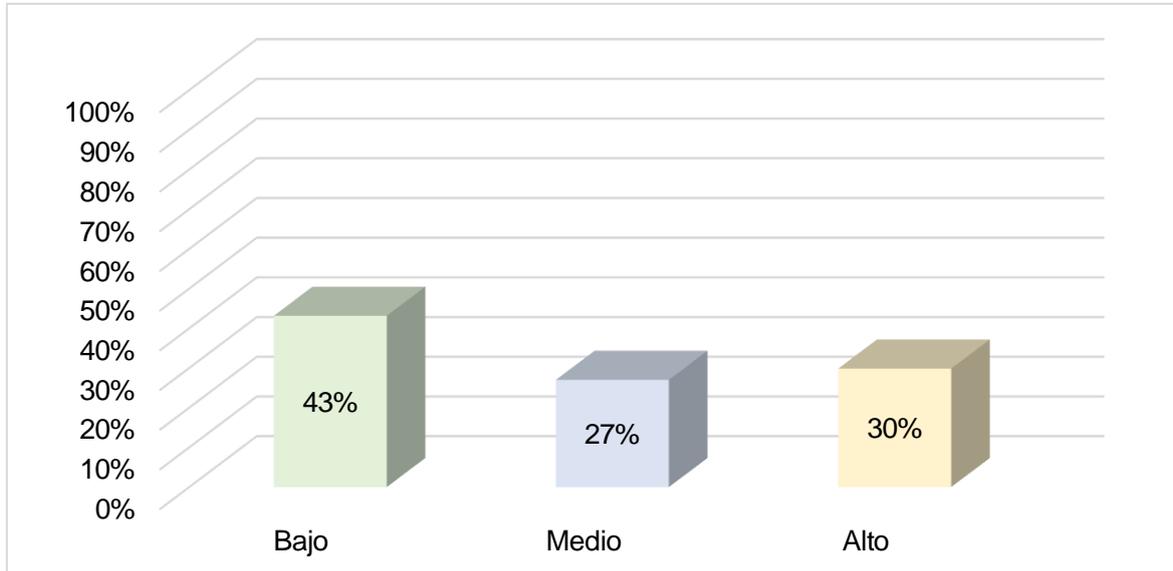
Nivel de acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo



En la figura 1 se observa que el acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo alcanzó un nivel medio con el 39%, lo que explica que los adolescentes en ocasiones fueron víctimas de hostigamiento, burlas, insultos, amenazas, agresiones y exclusión por parte de uno o varios estudiantes, los cuales se caracterizan por presentar algunos síntomas depresivos y en ocasiones expresan sentimientos de soledad. Por otro lado, existe un porcentaje de 29% que corresponde a un nivel muy bajo, es decir, dichos adolescentes se desarrollan bajo una convivencia armónica con sus compañeros, la cual se basa en el respeto, la comunicación, tienden a interactuar, se muestran seguros y entusiastas para estudiar; además, muestran características de ser personas asertivas que se han forjado bajo el amor y los valores.

Figura 2

Nivel de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo



La figura 2 muestra los resultados de la motivación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, donde el 43% presentó un nivel bajo de motivación académica, los cuales se caracterizan por la falta de motivación en sus estudios, poco interés por aprender y alcanzar sus metas. El 27% se encuentra en un nivel medio con una motivación moderada, quienes tienen la iniciativa para lograr sus metas, sin embargo, no siempre persisten en su compromiso con los retos o tiempo de estudio. Por otro lado, el 30% se encuentra en un nivel alto, distinguiéndose por el compromiso que demuestran en su realización personal, en su deseo de aprender, en alcanzar sus metas a pesar de los obstáculos que se puedan presentar.

Tabla 2

Relación entre dimensión desprecio - ridiculización y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Desprecio - ridiculización	Rho Spearman	-,529**	-,555**	-,578**	-,547**	-,540**	-,519**	-,496**	-,550**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

Al analizar la dimensión desprecio - ridiculización y realización personal, se obtuvo un coeficiente $-,529^{**}$ negativo moderado con una significancia $,000$, esto indica que los adolescentes al ser rechazados por sus compañeros, tienden a tener dificultades para alcanzar las metas. Asimismo, en desprecio - ridiculización y deseo de aprender alcanzó un coeficiente $-,555^{**}$ negativo moderado con una significancia $,000$, es decir, cuando los estudiantes denigran la imagen de un compañero, este se muestra desmotivado. Y en desprecio - ridiculización y logro de una meta se evidenció un coeficiente negativo moderado $-,578^{**}$ con una significancia de $,000$, esto involucra que el ser humillado puede generar al escolar desinterés por lograr sus objetivos.

En cuanto, a desprecio - ridiculización y gusto por estudiar se obtuvo un coeficiente $-,547^{**}$ con una significancia $,000$, siendo una relación negativa moderada, esto explica que el estudiante al presenciar eventos de humillación tiende a mostrar dificultades para concentrarse en sus estudios. Además, en desprecio - ridiculización y deseo de competencia se obtuvo un coeficiente negativo moderado $-,540^{**}$ y una significancia $,000$, lo cual implica que los adolescentes al ser denigrados tienden a mostrar menor perseverancia. También en desprecio - ridiculización y confianza en sí mismo arrojó un coeficiente negativo moderado $-,519^{**}$ con una significancia $,000$, es decir, cuando un estudiante percibe agresiones puede conllevar a dejar de ser autónomos.

De igual manera, en desprecio - ridiculización y tiempo de estudio se encontró un coeficiente negativo moderado $-,496^{**}$ con una significancia de $,000$, esto

implica, que los estudiantes al ser apartados de un grupo, comúnmente se sienten perturbados al momento de llevar a cabo sus horas de estudio. Y en desprecio -ridiculización y amor por lo desafíos se presentó un coeficiente $-,550^{**}$ y una significancia $,000$, siendo una relación negativa moderada, esto surge, producto de la humillación que recibe el estudiante, por ello, tiende a mostrarse incapaz de asumir retos que se le impartan.

Tabla 3

Relación entre la dimensión coacción y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Coacción	Rho Spearman	$-,498^{**}$	$-,554^{**}$	$-,573^{**}$	$-,518^{**}$	$-,536^{**}$	$-,566^{**}$	$-,549^{**}$	$-,508^{**}$
	Sig.	$,000$	$,000$	$,000$	$,000$	$,000$	$,000$	$,000$	$,000$
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

En cuanto, a la relación entre la subescala coacción y realización personal se obtuvo un coeficiente $-,498^{**}$ con una significancia $,000$, siendo una relación negativa moderada, esto implica que el escolar cuando es víctima de maltrato tiende a presentar complicaciones para sentirse autorrealizado. A su vez, en coacción y deseo de aprender se obtuvo un coeficiente de $-,554^{**}$ negativo moderado y una significancia $,000$, es decir, el estudiante suele cohibirse por las agresiones que recibe y pierde sentido de las aspiraciones que tenía. Asimismo, en coacción y logro de una meta arrojó un coeficiente negativo moderado $-,573^{**}$ y una significancia $,000$, por ende, cuando un adolescente es violentado y obligado a callar, se le dificulta alcanzar sus metas trazadas.

De igual manera, en coacción y gusto por estudiar se alcanzó un coeficiente negativo moderado de $-,518^{**}$ y una significancia de $,000$, lo cual demuestra que los estudiantes que son sometidos a conductas no deseadas, tienden a no mostrar disposición cuando se les pretende enseñar nuevos temas. Además, en coacción y deseo de competencia arrojó un coeficiente negativo moderado $-,536^{**}$ con una significancia de $,000$, cuando la persona es forzada a realizar acciones que no van

de acorde a su moral, puede generar que pierda sentido de su vida. También coacción y confianza en sí mismo presentaron un coeficiente negativo moderado - ,566** y una significancia ,000, es decir, la víctima al ser sometido a situaciones de violencia escolar puede desencadenar inseguridades, temores y dudas sobre sus capacidades y habilidades de sí mismo.

Del mismo modo, en coacción y tiempo de estudio se obtuvo un coeficiente - ,549** con una significancia ,000 de relación negativa moderado, en ocasiones las víctimas suelen pensar que sus agresores pueden tomar represalias en su contra si los delatan, por lo que gran parte de su tiempo viven atormentados y no se concentran académicamente. En coacción y amor por los desafíos se alcanzó un coeficiente negativo moderado - ,508** y una significancia ,000, es decir, el sujeto al reprimir sus emociones puede conllevar a perder deseos por experimentar nuevas situaciones.

Tabla 4

Relación entre la dimensión restricción de la comunicación y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Restricción de la comunicación	Rho Spearman	-,647**	-,663**	-,682**	-,673**	-,642**	-,652**	-,630**	-,648**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

En la tabla anterior se evidencia que en la dimensión restricción de la comunicación y realización personal presentó un coeficiente negativo moderado de - ,647** y una significancia de ,000, lo cual indica, que el agresor busca que la víctima se aislé de los demás, generando que pierda herramientas para concretar vínculos sociales. Además, en restricción de la comunicación y deseo de aprender se dio un coeficiente negativo moderado - ,663** con una significancia de ,000, esto precisa, que el estudiante excluido de actividades puede conllevar a tener un bajo nivel de motivación intrínseca. A su vez, en restricción de la comunicación y logro

de una meta arrojó un coeficiente negativo moderado $-.682^{**}$ y una significancia de $.000$, esto se genera cuando el agresor suele prohibir a su víctima que se relacione con los demás y al verse rechazado le provoca inestabilidad emocional imposibilitando estudiar.

De igual manera, en restricción de la comunicación y gusto por estudiar se obtuvo un coeficiente $-.673^{**}$ con una significancia de $.000$, evidenciando una relación negativa moderada, lo cual implica que el agresor tiende a crear una imagen negativa de la víctima, para que así su entorno se aleje conllevando a mostrarse desanimado al momento de ilustrarse en conocimientos. A su vez, en restricción de la comunicación y deseo de competencia arrojó un coeficiente negativo moderado de $-.642^{**}$ con una significancia $.000$, esto se da cuando el escolar es ignorado por sus compañeros generando que sienta desinterés por los retos. Y en restricción de la comunicación y confianza en sí mismo se presenta un coeficiente negativo moderado $-.652^{**}$ y significancia de $.000$, es decir, al evidenciar el rechazo de su entorno este puede derrumbarse al punto de perder su autonomía.

En cuanto, a la dimensión de restricción de la comunicación y tiempo de estudio se obtuvo un coeficiente negativo moderado $-.630^{**}$, y una significancia de $.000$, lo cual explica que el escolar al ser privado de socializar le puede generar desconcentración al momento de estudiar. Y en restricción de la comunicación y amor por los desafíos se dio un coeficiente negativo moderado $-.648^{**}$ con una significancia de $.000$, esto implica que al sentirse desprotegido por su entorno suele ocasionar que pierda ambición por asumir desafíos.

Tabla 5

Relación entre la dimensión agresiones y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Agresiones	Rho Spearman	$-.525^{**}$	$-.537^{**}$	$-.583^{**}$	$-.519^{**}$	$-.540^{**}$	$-.547^{**}$	$-.521^{**}$	$-.527^{**}$
	Sig.	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

En cuanto a la sub escala de agresiones y realización personal se obtuvo un coeficiente negativo moderado de $-.525^{**}$ con una significancia de $.000$, es decir, cuando surgen acciones de violencia física y verbal, tiende a estancar los deseos de superación del menor. Asimismo, en agresiones y deseo de aprender se dio un coeficiente negativo moderado $-.537^{**}$ y una significancia de $.000$, esto infiere que, si se percibe signos de agresión, puede repercutir en la concentración de actividades. Del mismo modo, en agresiones y logro de una meta arrojó un coeficiente negativo $-.583^{**}$ y una significancia de $.000$, indicando que las humillaciones conllevan a que realice acciones autodestructivas que interfieran en el cumplimiento de sus metas.

De igual forma, en agresiones y gusto por estudiar se alcanzó un coeficiente negativo moderado $-.519^{**}$ y una significancia de $.000$, el percibir maltrato psicológico genera que el escolar pierda entusiasmo al momento de repasar sus materias. Además, en agresiones y deseo de competencia arrojó un coeficiente negativo moderado $-.540^{**}$ con una significancia de $.000$, cuando los adolescentes presencian signos de manipulación les puede generar actitudes de cansancio mental. De igual forma, en agresiones y confianza en sí mismo alcanzó un coeficiente negativo moderado $-.547^{**}$ con una significancia $.000$, el padecer de empujones o golpes repercute en el autoconcepto del escolar, puesto que pierde seguridad y valoración.

Así mismo, en agresión y tiempo de estudio se halló un coeficiente negativo moderado $-.521^{**}$ con una significancia de $.000$, esto indica que el presenciar humillaciones suele desencadenar que el estudiante se vea perturbado, por ende, sus espacios de estudio se ven afectados. Y en agresiones - amor por los desafíos se dio un coeficiente $-.527^{**}$ acompañado de una significancia de $.000$, siendo de relación negativo moderado, quiere decir, si el sujeto percibe acoso escolar tendrá dificultades para afrontar retos en la actualidad y a futuro, en caso este no trabaje por recuperarse emocionalmente.

Tabla 6

Relación entre la dimensión intimidación - amenazas y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Intimidación - amenazas	Rho Spearman	-,188**	-,165**	-,246**	-,131*	-,242**	-,264**	-,169**	-,155*
	Sig.	,003	,009	,000	,039	,000	,000	,002	,015
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

Respecto a la dimensión intimidación - amenazas y realización personal, se obtuvo un coeficiente negativo muy bajo de -,188** y una significación de ,003, es decir, el alumno, al ser hostigado, puede verse afectado en algunas actividades que requiere el cumplimiento de sus objetivos. Asimismo, en intimidación - amenazas y deseo de aprender, se obtuvo un coeficiente negativo muy bajo -,165** y una significación de ,009, en este sentido, el alumno, al sentirse atemorizado por los abusos, probablemente sienta poca motivación en sus estudios. Además, en intimidación - amenazas y logro de una meta hubo un coeficiente negativo muy bajo -,246** con una significación de ,000, cuando la víctima es intimidada es probable que tenga algunas deficiencias en su rendimiento académico.

Además, en intimidación - amenazas y deseo de competencia, se alcanzó un coeficiente negativo bajo -,242** y una significación de ,000, cuando se perciben palabras que implican ofensas, esto puede provocar que el alumno se cohiba y no fortalezca sus habilidades. A su vez, en intimidación - amenazas y autoconfianza existe un coeficiente negativo bajo -,264** con una significación de ,000, es decir, cuando el alumno es víctima de humillaciones probablemente tiende a verse afectado en su autonomía. En intimidación - amenazas y tiempo de estudio, se alcanzó un coeficiente negativo muy bajo -,169**, con una significación de ,002, lo que indica que, cuando el alumno percibe intimidación, probablemente no se organice en sus estudios.

Por otro lado, las dimensiones gusto por estudiar y amor por los desafíos mostraron una correlación con una significación superior a .01, donde intimidación - amenazas y gusto por estudiar evidenció un coeficiente negativo muy bajo $-,131^*$ y una significación de ,039, lo que implica que la intimidación puede provocar que el alumno en determinadas ocasiones no muestre suficiente interés por superarse. En intimidación - amenazas y amor por los desafíos, se obtuvo un coeficiente negativo muy bajo $-,155^*$ y una significación de ,015, cuando el alumno es manipulado, probablemente se desencadenan pensamientos de inferioridad e incluso de incapacidad para asumir proyectos.

Tabla 7

Relación entre la dimensión bloqueo social - exclusión social y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Bloqueo – exclusión social	Rho Spearman	-,537**	-,553**	-,627**	-,540**	-,566**	-,591**	-,543**	-,561**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

En cuanto, a la dimensión bloqueo - exclusión social y realización personal se obtuvo un coeficiente $-,537^{**}$ con una significancia .000, siendo una relación negativa moderada, es decir, el adolescente al ser excluido por su entorno conllevará a que pierda interés por realizarse. Del mismo modo, en bloqueo - exclusión social y deseo de aprender se alcanzó un coeficiente negativo moderado $-,553^{**}$ y una significancia .000, esto implica que al sentirse solo conllevará a empeño por adquirir nuevos conocimientos. Además, en bloqueo - exclusión social y logro de una meta se halló un coeficiente negativo moderado $-,627^{**}$ con una significancia .000, es decir, al prevalecer índices de rechazo social puede generar que abandone sus objetivos.

De igual forma, en exclusión - bloqueo social y gusto por estudiar se alcanzó un coeficiente $-.540^{**}$ con una significancia $.000$, siendo una relación negativa moderada, cuando el sujeto es ninguneado puede conllevarle a desistir de la parte académica. Asimismo, en bloqueo - exclusión social y deseo de competencia arrojó un coeficiente negativo moderado y una significancia $.000$, lo cual denota que si surgen situaciones de acoso puede repercutir en los deseos de superación. También, en bloqueo - exclusión social y confianza en sí mismo se halló un coeficiente $-.591^{**}$ y una significancia $.000$, es decir, existe una relación negativa moderada, lo cual implica que al ser privado de relacionarse con sus compañeros puede descender inseguridades internas sobre sus habilidades.

Además, en exclusión – bloqueo social y tiempo de estudio se obtuvo un coeficiente $-.543^{**}$ y una significancia $.000$, evidenciando una relación negativa moderada, por lo tanto, el atravesar por eventos de exclusión puede desencadenar que una inestabilidad emocional afectando en las actividades académicas. De la misma manera, en exclusión - bloqueo social y amor por los desafíos alcanzó un coeficiente negativo moderado $-.561^{**}$ con una significancia $.000$, por ende, al percibir humillaciones tiende a generar que sus expectativas por autorrealizarse disminuya.

Tabla 8

Relación entre la dimensión hostigamiento verbal y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Hostigamiento verbal	Rho								
	Spearman	$-.505^{**}$	$-.538^{**}$	$-.575^{**}$	$-.532^{**}$	$-.544^{**}$	$-.496^{**}$	$-.478^{**}$	$-.551^{**}$
	Sig.	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$	$.000$
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

En la tabla, se observa que la sub escala de hostigamiento verbal y realización personal presentan un coeficiente negativo moderado $-.505^{**}$, con una significancia de $.000$, cuando el escolar sufre de insultos o burlas tiende a provocar un

estancamiento en sus metas, pues considera no ser autosuficiente. Asimismo, en hostigamiento verbal y deseo de aprender se dio un coeficiente negativo moderado $-.538^{**}$ y una significancia de $.000$, se dice que producto de los apodosos que recibe, la víctima tiende a desarrollar un modelo negativo de sí mismo. Además, en hostigamiento verbal y logro de una meta arrojó un coeficiente negativo moderado $-.575^{**}$ y se dio una significancia de $.000$, al presenciar situaciones que lo dejan en ridículo puede conllevar a que se sienta desmotivado para el desarrollo de sus actividades.

En cuanto a hostigamiento verbal y gusto por estudiar se obtuvo un coeficiente negativo moderado $-.532^{**}$ y una significancia de $.000$, cuando el estudiante es sometido a burlas puede generar que pierda placer al momento de adquirir conocimientos. Asimismo, en hostigamiento verbal y deseo de competencia se alcanzó un coeficiente negativo moderado $-.544^{**}$ y una significancia de $.000$, esto implica que si el adolescente no es respetado en su entorno escolar puede desencadenar desinterés por progresar académicamente. A su vez en hostigamiento verbal y confianza en sí mismo se alcanzó un coeficiente moderado $-.496^{**}$ con una significancia de $.000$, denotando una relación negativa moderada, esto evidencia que, al suscitarse apelativos puede repercutir en el grado de seguridad, por lo que se cohibe y no explora sus destrezas.

Del mismo modo, en hostigamiento verbal y tiempo de estudio se obtuvo un coeficiente negativo moderado $-.478^{**}$ y una significancia de $.000$, cuando el agresor realiza gestos de burla, puede generar que la víctima se vea aturdido perjudicándolo en su aprendizaje. A su vez, en hostigamiento verbal y amor por los desafíos arrojó un coeficiente $-.551^{**}$ con una significancia de $.000$, siendo una relación moderada, esto quiere decir, cuando el adolescente es acosado puede llegar a mostrarse desinteresado por materias que anteriormente eran de su agrado.

Tabla 9

Relación entre la dimensión robos y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo

		Dimensiones de motivación académica							
		Realización personal	Deseo de aprender	Logro de una meta	Gusto por estudiar	Deseo de competencia	Confianza de sí mismo	Tiempo de estudio	Amor por los desafíos
Robos	Rho Spearman	-,442*	-,498**	-,550**	-,478**	-,499**	-,508**	-,497**	-,484**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	248	248	248	248	248	248	248	248

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

En cuanto, a la tabla se evidencia que en la dimensión robos y realización personal se obtuvo un coeficiente negativo moderado $-,442^{**}$ y una significancia de $,000$, el cual implica que la víctima al verse despojado de sus objetos puede generar dificultades para concretar tareas. Además, en robos y deseo de aprender se alcanzó un coeficiente negativo moderado $-,498^{**}$ con una significancia de $,000$, cuando la víctima se ve obligada a otorgar sus pertenencias por las amenazas que recibe, dicha situación puede conllevar a que no muestre interés por adquirir conocimientos. A su vez, en robos y logro de una meta arrojó un coeficiente negativo moderado $-,550^{**}$ y una significancia de $,000$ el verse despojado de sus útiles o tareas conlleva a que no pueda desarrollar actividades que se le encomiende.

De igual manera, en robos y gusto por estudiar se alcanzó un coeficiente negativo moderado $-,478^{**}$ seguido de una significancia de $,000$, cuando la persona es obligada a realizar acciones en contra de su voluntad tiende a desconectarse en sus sesiones de clase a causa de las preocupaciones. Además, en robos y deseo de competencia se dio un coeficiente $-,499^{**}$ con una significancia de $,000$, denotando una relación negativa moderada, esto indica que el estudiante al ser ultrajado, tiende a bajar sus índices de competitividad, debido a que emocionalmente se encuentran en mal estado. De igual manera, en robos y confianza en sí mismo, se obtuvo un coeficiente negativo moderado $-,508^{**}$ y una significancia de $,000$, el adolescente al verse sometido por su agresor, puede generarle inseguridades de sus habilidades.

Por último, en robos y tiempo de estudio se dio un coeficiente negativo moderado $-.497^{**}$ con una significancia de $.000$, cuando el estudiante percibe amenazas, puede llegar a repercutir en su rendimiento académico. Y en robos - amor por los desafíos presenta un coeficiente negativo moderado $-.484^{**}$ con una significancia de $.000$, esto quiere decir, la víctima de acoso escolar en ocasiones producto de las secuelas marcadas tiende a sentirse y verse vulnerable, por lo que se siente incapaz de asumir retos.

V. DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que existe una relación negativa moderada entre el acoso escolar y la motivación académica, evidenciando un coeficiente altamente significativo ($Rho = -0,565$; $p < 0,01$), lo que permitió confirmar nuestra hipótesis de investigación. Esta correlación explica que un adolescente que es sometido por un tiempo prolongado a amenazas, hostigamiento, provocaciones, agresiones físicas, insultos, destrucción de sus cosas o exclusión parcial de algunas actividades de su agrado, es muy probable que muestre actitudes negativas hacia sus tareas académicas, mostrando poco compromiso, participación y orientación hacia el dominio de las mismas e incluso creyendo que no puede alcanzar resultados favorables o positivos.

En este sentido, según Rumjaun y Narod (2020), la teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura plantea que los seres humanos no nacen como víctimas o agresores; toda conducta es aprendida a través de la experiencia o imitación, lo que significa que son la escuela y los padres quienes juegan un papel fundamental en el desarrollo y fortalecimiento de las conductas del adolescente. Por lo tanto, las conductas de acoso escolar se producen debido a una diversidad de modelos violentos existentes en la sociedad, los cuales son observados, retenidos, motivados y producidos por el adolescente, quien al mostrar dicha conducta no fue castigado o penalizado y obtuvo reconocimiento, estatus y participación a través de la violencia; por tanto, estos adolescentes, al provenir de un entorno donde se ejerce la violencia, tienden a ejercerla dentro de la institución, con la finalidad de ser elogiados o cumplir un deseo específico, provocando en la víctima sentimientos de tristeza, soledad e incluso poco interés o desmotivación para realizar actividades académicas.

Del mismo modo, el autor Leiva (2005) señala que los estímulos negativos por exposición directa conducen al aprendizaje de la agresividad. En este sentido, los adolescentes que han aprendido a respetar y temer a sus padres a través de las agresiones psicológicas o físicas que éste les infligía, ahora hacen lo mismo con sus compañeros de colegio, para sentirse poderosos ante ellos o para hacerse respetar; además, las conductas violentas de estos adolescentes tienden a

generalizarse a diversos contextos y situaciones, ya que estos alumnos crean situaciones extremas con la finalidad de ser observados y llamar la atención de sus compañeros, al igual que hacían las personas de su entorno o cercanas a las que ahora imitan.

En este mismo orden es importante señalar que a medida que el adolescente crece, el entorno familiar pasa a un segundo plano y se apoya en la influencia del grupo, ya que pasan la mayor parte del día interactuando juntos. En este contexto, Smith (2019) señala que la mayoría de los adolescentes que muestran conductas violentas dentro del grupo son aplaudidos o vitoreados por sus compañeros, ganando popularidad y respeto entre ellos, lo cual fortalece la probabilidad de seguir manteniendo estas actitudes negativas, ya que, a esta edad, todos buscan imitar al líder o a la persona más poderosa del grupo, aunque sea una persona negativa. Esta situación lleva a la víctima a mostrar una disminución en el logro académico, participación escolar, pérdida de interés en las actividades que solía hacer, ansiedad, soledad, cambios en los patrones de sueño y alimentación e incluso en casos extremos puede desencadenar pensamientos suicidas (López, 2015).

Por otra parte, los hallazgos encontrados son fundamentados por Pérez et al. (2021) quienes afirman que los bajos niveles de motivación escolar se deben a la aparición de situaciones de acoso escolar. Asimismo, Montero et al. (2020) hacen referencia que un adolescente víctima de acoso escolar presenta miedo, baja autoestima, soledad, problemas de salud mental, depresión, bajos niveles de motivación y bajo rendimiento en sus actividades académicas. Por lo tanto, la revisión de la literatura también permite deducir que el acoso escolar y la motivación académica son dos constructos que están inversamente relacionados.

Respecto al primer objetivo específico, se obtuvo que el acoso escolar alcanzó un nivel medio con el 39%, lo cual indica que los adolescentes en ocasiones fueron víctimas de hostigamiento, burlas, insultos, amenazas, agresiones y exclusión por parte de uno o varios estudiantes, los cuales se caracterizan por presentar algunos síntomas depresivos y en ocasiones expresan sentimientos de soledad. Por otro lado, un 29% presentó un nivel muy bajo, es decir, dichos adolescentes se desarrollan bajo una convivencia armónica con sus compañeros,

la cual se basa en el respeto, la comunicación, tienden a interactuar, se muestran seguros y entusiastas para estudiar; además, muestran características de ser personas asertivas que se han forjado bajo el amor y los valores.

En este contexto, Navarro y Tudge (2022) en la teoría ecológica sistémica planteada por Bronfenbrenner, mencionan que la violencia se irradia en las propias conductas de la persona y se convierte en un medio interpersonal, afectando al observador, al afectado y al que actúa; además, mediante la práctica se pueden regular las emociones para un adecuado desarrollo social. En este sentido, los adolescentes que obtuvieron un nivel medio de acoso escolar, suelen deberse a la actitud innata de nivel interno, ya que su temperamento es débil, al crecer se les ha moldeado su carácter, sus rasgos o cualidades de tipo nervioso o sentimental, por lo tanto, son susceptibles a los estímulos que se les presentan. Por otro lado, cuando se presenta un nivel muy bajo, implica que los alumnos han sido inculcados bajo principios, un modelo de crianza positivo y actitudes empáticas que han favorecido el autoconocimiento y a reconocer las emociones y sentimientos de los demás, en tal sentido, este cuenta con las herramientas necesarias para superar las adversidades de la vida.

Asimismo, Rumjaun y Narod (2020) infieren en la teoría del aprendizaje social que las conductas se adquieren a través de la observación y la imitación, la cual se obtiene principalmente en el hogar, la escuela y su entorno. Ante esto, el adolescente, al percibir comportamientos inadecuados, puede llevar a un desenlace dentro del contexto académico, debido a que han crecido con sentimientos de inferioridad, inseguridades, miedos y poca autonomía. Sin embargo, al presenciar un nivel muy bajo de acoso escolar, se dice que es producto de alumnos que han sido forjados por padres que les han inculcado una sana convivencia, en la que les han impartido amor y respeto, por lo tanto, al socializar han podido desenvolverse y ante ciertos inconvenientes han sido autosuficientes para resolverlos, a su vez es factible que expresen sus ideas, emociones y sentimientos, ya que son emocionalmente estables.

Sánchez (2021) también menciona la teoría etológica desarrollada por Bowlby y Ainsworth, la cual señala que la persona se caracteriza por tener un impulso

agresivo innato, el cual debe ser liberado periódicamente a través de estímulos específicos sin ningún aprendizaje previo; a su vez, indican que las conductas violentas son impulsos inconscientes biológicamente adaptados. Por tanto, los adolescentes que presentan un nivel medio de acoso escolar, es porque en su desarrollo han experimentado determinadas conductas de violencia que les han convertido en víctimas o agresores, ambas se forman como consecuencia de la inestabilidad de los vínculos con sus padres. Sin embargo, en el caso de los alumnos que obtuvieron un nivel muy bajo, es porque han observado conductas positivas dentro del hogar o entorno, donde prevalece la comunicación efectiva y los valores, lo que les permite regular y controlar sus impulsos en diversos escenarios; por ello se caracterizan por mantener una sana convivencia en el contexto social.

Resultados similares fueron obtenidos por Bernaola (2021) quien realizó su investigación en una institución estatal del distrito de Los Aquijes - Ica y encontró que el acoso escolar alcanzó un nivel medio con un 74%. Estas similitudes se deben a que la muestra evaluada por Bernaola presentaba características comunes a las de la presente investigación, siendo adolescentes entre 12 y 17 años de edad, y también podría deberse a que ambos estudios fueron realizados en colegios estatales. Sin embargo, existen discrepancias con el estudio de Patiño et al. (2021) quienes concluyeron que el acoso escolar fue alto con 36,2%; de igual forma Reyes y Acuña (2020) mostraron que el acoso era alto con 69,58%. Estas discrepancias pueden deberse a que los estudios fueron realizados en España y México, donde la cultura española se caracteriza por promover la independencia y por lo tanto las familias muestran menos preferencia por mantener la unidad familiar e incluso las disputas o discusiones son vistas como algo normal e incluso como la única forma viable de enfrentar los problemas que surgen en el contexto familiar, lo cual conlleva que el adolescente perciba dichas conductas y lo desarrolle en el futuro (Ruiz, 2021); asimismo, en México, los padres consideran la agresividad como una lección anticipada de la vida, una muestra de integración a los grupos y masculinidad, por lo que el adolescente tendría que aprender a defenderse, resistir, hacerse respetar e incluso devolver un golpe para sentir que participa del proceso de socialización (Azaola, 2009); en este sentido, Andrade et al. (2011), afirman que la cultura influye

en que los niños desarrollen conductas violentas al actuar como elemento represor. También podría deberse al factor sociodemográfico de la edad, ya que la muestra española estaba representada por alumnos de 12 a 13 años y, según Sáenz (2010), la mayoría de los alumnos agresores tienen entre 14 y 17 años, mientras que las víctimas tienen entre 11 y 13 años; por tanto, el estudio trabajó una muestra mayoritariamente víctima de acoso escolar.

En cuanto al segundo objetivo específico, se encontró que el 43% de los estudiantes presentaron un bajo nivel de motivación académica. En este sentido, se explica que los adolescentes que muestren falta de interés por aprender y alcanzar sus metas académicas, tienden a desarrollar actitudes negativas hacia sus estudios, poco interés por adquirir nuevos conocimientos, se sienten incapaces de afrontar retos, tienen desconfianza, dificultades de concentración y no muestran ganas de superación. Por otro lado, el 30% de los alumnos mostraron un nivel alto, lo que implica que muestran interés de superación, deseo de sobresalir, ganas de aprender, confianza en sí mismos, utilizan adecuadamente sus capacidades y habilidades, son perseverantes para conseguir sus objetivos y tienden a buscar apoyo ante cualquier problema que se les presente.

Según Martinko y Mackey (2019), destacan la teoría atribucional propuesta por Weiner, en la cual señalan que la motivación académica es un orden motivacional que parte de su propio efecto conductual, donde el estudiante lo determina como un propósito o meta alcanzada y en caso de no haber logrado esa meta, lo relaciona con sentimientos de frustración o alegría; en esto interfieren la importancia de las actitudes y conductas que mantiene para su desarrollo, ya que son el eje que dirige a la persona. De modo que, al haber obtenido un bajo nivel de motivación académica implica que los estudiantes manifiesten actitudes negativas, lo que se refleja en su desinterés por cumplir sus objetivos, sintiéndose cansados y no alineados a un propósito que los satisfaga. Sin embargo, en el caso de un nivel alto, trae consigo conductas favorables que se han ido construyendo en el transcurso de la vida, ya que se han ido atribuyendo capacidades y esfuerzos de otro sujeto, que han permitido el autodesarrollo.

Rajai y Bhargava (2021) destacan en la teoría de la equidad creada por Stacey Adams, que los seres humanos se sienten motivados cuando perciben recompensas al desarrollar ciertas tareas o actividades, a su vez se enfocan en una visión equitativa o justa, en caso de recibir un incentivo distinto al que les desagrada, causará insatisfacción. Por lo tanto, los estudiantes que han presentado un bajo nivel de motivación académica, pueden deberse a situaciones desagradables que han vivido, al no ser competitivos, tal vez no obtuvieron la recompensa esperada lo que generó desinterés en actividades posteriores. Sin embargo, los estudiantes que presentan un alto nivel de motivación académica, se deben a las retribuciones que reciben, al sentir reconocimiento de su entorno, por sus logros, lo que los lleva a mostrar conductas similares de manera reiterada, y a su vez favorece su proyecto de vida.

Según Agra et al., (2019) destacan la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, donde se refieren a la absorción o asimilación efectiva de nuevos conocimientos en diferentes contextos del marco educativo; es decir, la nueva información es recogida, seleccionada y asociada a los conocimientos previamente obtenidos. Entonces, los estudiantes que alcanzaron un bajo nivel de motivación académica es producto de que el proceso de adquisición de aprendizajes no ha sido el correcto, porque no han evidenciado actitudes motivacionales desde su exterior e interior, al observar nuevos temas no han mostrado interés, dejando de lado sus propósitos propuestos. Sin embargo, cuando se presenta un nivel alto, es porque en su entorno constantemente hay nuevas actividades que los llevan a mostrar interés por reforzar sus habilidades y recibir apoyo de las personas más cercanas a ellos.

En concordancia, existe un estudio realizado en Ica por Uscamayta (2021) quien mostró que la motivación académica de los adolescentes evaluados alcanzó un nivel bajo de 51%; de igual manera, un estudio realizado en Holanda por Koele et al. (2021) mostró que la motivación académica de los adolescentes fue baja en 78%. Las similitudes se deben a que los estudios consideraron muestras representativas, lo que ha permitido que la información sea lo más consistente posible; en este sentido Gamarra y Rivera (2018) refieren que cuando la muestra es representativa, ayudan a los investigadores a recolectar datos consistentes y

coherentes a la problemática diagnóstica; otro factor que explica la similitud son las características de la población, ya que en el presente estudio y en la investigación de Uscamayta se evaluó a adolescentes de 12 a 17 años y en el estudio de Koele se evaluó a adolescentes de 12 a 16 años; sin embargo, también puede deberse a que los padres no proporcionan el apoyo necesario a sus hijos en el contexto académico; tal como señalan Ryan y Deci (2000), que el apoyo de los padres puede influir directamente en la motivación académica de sus hijos, ya que dicho apoyo puede evocar un estado de ánimo positivo que fortalece la motivación del adolescente.

Respecto al último objetivo específico, se demostró que existe una relación negativa moderada y altamente significativa ($p < .01$) entre el desprecio-ridiculización y las dimensiones de motivación académica, realización personal (-,529**), deseo de aprender (-,555**), logro de una meta (-,578**), gusto por estudiar (-,547**), deseo de competencia (-,540**), confianza en sí mismo (-,519**), tiempo de estudio (-,496**) y amor por los desafíos (-,550**). En este sentido, la correlación negativa sugiere que los estudiantes que son humillados, rechazados por su agresor, tienden a ser más propensos a presentar dificultades de concentración y atención en el desarrollo de sus actividades académicas; además, pueden mostrar falta de iniciativa para alcanzar sus metas, objetivos o superar cualquier reto que les genere satisfacción. De igual forma, pueden presentar pensamientos negativos para realizar cualquier actividad, poco interés, disposición y compromiso para aprender nuevos conocimientos o aportar soluciones constructivas a través de los conocimientos adquiridos. Asimismo, también pueden mostrar una actitud negativa para resolver problemas, organizar el tiempo para estudiar y reforzar los conocimientos adquiridos e incluso incapacidad para asumir nuevos retos o desafíos. En tal sentido, Arguello et al. (2021) afirman que las humillaciones reiteradas, el daño a la dignidad y la falta de respeto tienden a distorsionar la relación entre la víctima y los demás. Siendo así, que estas acciones podrían afectar las fortalezas del adolescente para alcanzar las metas propuestas, el deseo y gusto por el aprendizaje, la superación y sobre todo la capacidad para enfrentar las adversidades y retos que se presenten a nivel académico o personal.

Además, se obtuvo que existe una relación negativa moderada y altamente significativa ($p < ,01$) entre coacción y las dimensiones de motivación académica, autorrealización (-,498**), deseo de aprender (-,554**), logro de una meta (-,573**), gusto por estudiar (-,518**), deseo de competencia (-,536**), autoconfianza (-,566**), tiempo de estudio (-,549**) y amor por los desafíos (-,508**). De tal manera, al darse una correlación negativa, implica que el escolar al ser sometido a acciones involuntarias, las víctimas piensan que sus agresores pueden tomar represalias en su contra si los delatan, por lo que gran parte de su tiempo viven atormentados y no se concentran académicamente, se cohiben de realizar o participar en eventos de competencia, se minimizan, presentan sentimientos de minusvalía, sus tareas los presentan inconclusas o no los realizan y muestran temores sobre sus destrezas. Asimismo, se muestran incapaces de resolver problemas o intervenir ante debates, les cuesta adaptarse a nuevas actividades, se sienten intimidados al experimentar nuevos proyectos, les cuesta expresar sus opiniones por lo que sus calificaciones se ven afectadas, por ende, su rendimiento es académico es bajo, tienden a no mostrar disposición cuando se les pretende enseñar nuevos temas. Ante ello, Lucas (2019), señala que cuando se dan actos reiterativos de conductas agresivas, buscan cohibir a la víctima, al punto de que este normalice dichas acciones; usualmente buscan personas vulnerables. En tal sentido, las agresiones que perciba la víctima pueden repercutir en sus deseos de superación, la toma de decisiones y tendrá a desconcentrarse en sus tareas cotidianas.

De igual manera, se halló que existe una relación negativa moderada y altamente significativa ($p < ,01$) entre restricción de la comunicación y las dimensiones de motivación académica, autorrealización (-,647**), deseo de aprender (-,663**), logro de una meta (-,682**), gusto por estudiar (-,673**), deseo de competencia (-,642**), autoconfianza (-,652**), tiempo de estudio (-,630**) y amor por los desafíos (-,648**). Esta relación explica que la prevalencia de actos que restringen la interacción, es decir, cuando el agresor se burla de sus compañeros para que se alejen o no puedan entablar ninguna conversación, genera repercusiones en la autonomía de la víctima, incapacidad para resolver problemas o intervenir en cualquier debate, dificultad para adaptarse a nuevas actividades, sentirse intimidado al experimentar nuevos proyectos y dificultad para

expresar sus opiniones, por lo que sus calificaciones se ven afectadas. De esta manera, Rajai y Bhargava (2021), hacen énfasis en la teoría de la equidad propuesta por Stacey Adams, en la que señalan que la persona al presenciar situaciones de desagrado se mostrará insatisfecho para realizar sus actividades. Siendo así, al suscitarse eventos de agresiones, burlas, humillaciones y empujones, puede interferir en las aspiraciones, metas u objetivos del adolescente.

También, se obtuvo que existe una relación negativa moderada y altamente significativa ($p < ,01$) entre agresiones y las dimensiones de motivación académica, autorrealización (-,525**), deseo de aprender (-,537**), logro de una meta (-,583**), gusto por estudiar (-,519**), deseo de competencia (-,540**), autoconfianza (-,547**), tiempo de estudio (-,521**) y amor por los desafíos (-,527**). Esto indica que, al presenciarse agresiones físicas, psicológicas y verbales, pueden ocasionar que el escolar pierda los anhelos de superación, se le dificulte sintetizar información, no ejecuta sus actividades de manera óptima, no muestra deseos por adquirir nuevos conocimientos y se siente indeciso sobre sus cualidades, lo cual conlleva a evadir responsabilidades por los temores que acarrea. De igual manera, dichos actos tienden a generar desinterés por sus estudios, reprime sus emociones, se cohibe de su entorno e incluso dificulta captar información. Dicho esto, Patiño et al. (2021) señalan que los estudiantes víctimas de agresiones, presentan tristeza, temor, inseguridades, pues el agresor busca de forma persistente adquirir poder sobre la otra persona al punto de intimidarlo, cuando es dominado suele estar sometido a actos de humillaciones repercutiendo en sus estudios. Lo cual implica que, al surgir empujones, golpes, lesiones, torturas, entre otros., puede afectar en la autorrealización del menor, puesto que, al haber atravesado por situaciones desagradables, conlleva a que se perciba inseguridades sobre sus destrezas y dará al abandono parte de sus actividades.

Asimismo, se demostró que existe una relación negativa baja y altamente significativa ($p < ,01$) entre la intimidación - amenazas y las dimensiones de motivación académica, logro de una meta (-,246**), deseo de competencia (-,242**) y confianza en sí mismo (-,264**); sin embargo, existe relación muy baja y altamente significativa con realización personal (-,188**), deseo de aprender (-,165**) y tiempo de estudio (-,169**); además, con la dimensión gusto por estudiar

(-,131*) y amor por los desafíos (-,155*) se obtuvo una relación muy baja y significativa ($p < ,05$). Esta correlación explica que cuando los adolescentes son hostigados, pueden verse afectados en algunas actividades que se requieren para alcanzar sus metas planteadas, sentir poca motivación en sus estudios, presentar algunas deficiencias en su rendimiento académico, cohibirse y no potenciar sus habilidades e incluso no organizarse en sus estudios. Asimismo, la intimidación también puede provocar que en ciertas ocasiones el alumno no muestre el suficiente interés por superarse y probablemente desencadene pensamientos de inferioridad e incluso incapacidad para asumir proyectos o retos. En este sentido, Dowdell et al. (2020) refieren que la agresión psicológica, donde se utiliza el chantaje emocional, la humillación y los insultos, provoca que la víctima exprese miedo o temor a que algo negativo le pueda ocurrir debido a las frecuentes amenazas que puede recibir. Por lo tanto, los adolescentes que son sometidos frecuentemente a humillaciones y amenazas, se verán afectados psicológicamente y por lo tanto tendrán ciertas deficiencias que limitarán el logro de sus metas académicas, también se verá afectado el deseo de superar adversidades, adquirir nuevos conocimientos y sobre todo la capacidad e iniciativa para asumir retos importantes en el contexto académico.

También se demostró que existe una relación negativa moderada y altamente significativa ($p < ,01$) entre el bloqueo – exclusión social y las dimensiones de motivación académica, realización personal (-,537**), deseo de aprender (-,553**), logro de una meta (-,627**), gusto por estudiar (-,540**), deseo de competencia (-,566**), confianza en sí mismo (-,591**), tiempo de estudio (-,543**) y amor por los desafíos (-,561**). Esta relación explica que los adolescentes víctimas de bloqueo o exclusión, probablemente tienden a sentirse desmotivados para alcanzar sus metas, pierden el deseo de aprender, abandonan sus objetivos e incluso puede llegar a abandonar sus estudios académicos, no muestran deseos de superación y se demuestran inseguros de sus capacidades por lo que rechaza los desafíos. De esta manera, Perino et al. (2019) afirman que cuando el agresor restringe el acceso de la víctima a cualquier actividad de su interés o la excluye de cualquier evento social, lleva a la víctima a mostrar inseguridad o incluso a desarrollar patrones de aislamiento simplemente por miedo a ser rechazada. Dicho esto, el adolescente,

cuando es excluido de las actividades recreativas que se realizan dentro de la institución, es probable que muestre falta de motivación para cumplir con sus tareas académicas, no se sienta seguro de sí mismo, el tiempo dedicado al estudio puede ser organizado de manera inadecuada y sobre todo no podrá tener el suficiente deseo de adquirir nuevos conocimientos para sobresalir en el ámbito académico.

De igual forma, en hostigamiento verbal y las sub escalas de motivación académica se obtuvo una relación negativa moderada y altamente significativa ($p < ,01$), realización personal (-,505**), deseo de aprender (-,538**), logro de una meta (-,575**), gusto por estudiar (-,532**), deseo de competencia (-,544**), confianza en sí mismo (-,496**), tiempo de estudio (-,478**) y amor por los desafíos (-,551**). Esta relación explica que el padecer insultos, burlas, apelativos tiende a generar problemas académicos, debido a que la víctima no se siente capaz de realizar sus tareas, no muestra interés por sus sesiones y obtiene malas calificaciones; al encontrarse emocionalmente inestable puede repercutir en su convicción, ya que no planifica oportunamente sus horas de estudio y rechaza participar en nuevos proyectos. Por ello, Idrogo (2021) afirma que percibir situaciones de maltrato, insultos, apodosos y humillaciones puede repercutir en la autonomía del escolar. Así, el adolescente en este escenario puede tener dificultades para tomar decisiones, resolver conflictos, asumir responsabilidades y mantener relaciones interpersonales positivas, lo cual repercute directamente en la autoconfianza y motivación para obtener resultados positivos a nivel académico e incluso puede mostrar pocas ganas de continuar sus estudios o aprender algo nuevo.

Por último, se demostró que existe una relación negativa moderada y altamente significativa ($p < ,01$) entre robos y las dimensiones de motivación académica, realización personal (-,442**), deseo de aprender (-,498**), logro de una meta (-,550**), gusto por estudiar (-,478**), deseo de competencia (-,499**), confianza en sí mismo (-,508**), tiempo de estudio (-,497**) y amor por los desafíos (-,484**). Lo cual implica que el adolescente que es sometido a situaciones que atentan contra su ética, integridad y moral, puede generar que sus objetivos de vida no se cumplan de manera que tenía previsto, se le complica comprender las sesiones de clase; frente a nuevos escenarios el sujeto experimenta emociones

como miedo y tristeza, sus pensamientos son perturbados lo cual impide que se concentre; y no tendrá deseos de competir por miedo a fracasar o el impedimento de su agresor. Al respecto, Navarro y Tudge, (2022) señalan que cuando los adolescentes son víctimas de acoso escolar, es producto del ambiente en el que se han desarrollado, y cuando se han presentado escenarios que demandan violencia, tienden a replicar este modelo, por lo que sus habilidades interpersonales y emocionales se ven afectadas por conductas inadecuadas, llevando a la víctima a perder actitudes de compromiso académico, dificultad para dominarlas y desinterés en la realización de sus actividades.

VI. CONCLUSIONES

1. Existe relación negativa moderada y altamente significativa ($Rho = -.565$; $p < .01$), entre acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, explicando que los adolescentes que son sometidos por tiempo prolongado a amenazas, hostigamiento, agresiones físicas, es muy probable que demuestren baja motivación académica.
2. El acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo alcanzó un nivel medio con el 39%, lo que explica que los adolescentes en ocasiones fueron víctimas de hostigamiento, burlas, insultos, amenazas, agresiones y exclusión por parte de uno o varios estudiantes.
3. La motivación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo alcanzó un nivel bajo con un 43%, lo que indica que estos adolescentes se caracterizan por la falta de motivación en sus estudios, poco interés por aprender y alcanzar sus metas académicas.
4. Existe relación negativa moderada y altamente significativa ($p < .01$) entre las dimensiones de acoso escolar y las dimensiones de motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, a excepción de la dimensión intimidación - amenazas, que mostró relación negativa baja y altamente significativa ($p < .01$) con las dimensiones logro de una meta, deseo de competencia y autoconfianza; sin embargo, mostró una relación muy baja y altamente significativa ($p < .01$) con realización personal, deseo de aprender y tiempo de estudio, y con las dimensiones gusto por estudiar y amor por los desafíos mostró una relación muy baja y significativa ($p < .05$).

VII. RECOMENDACIONES

- A la directiva del plantel educativo, considerar capacitar a los docentes referente a temas de problemas psicosociales, para así tener mayor soporte al identificar los casos de estudiantes con problemas comportamentales, de aprendizaje, entre otros; a la vez puedan referir al área correspondiente, con la finalidad de garantizar una adecuada convivencia y motivación en los estudiantes.
- A la institución educativa, a través del área de bienestar psicológico y tutoría, realizar programas de promoción e intervención orientados a establecer habilidades sociales, fortalecer la autoestima e inteligencia emocional, para reducir las conductas agresivas y/o pasivas, en las que prevalezca el respeto, el compañerismo y solidaridad.
- A la institución educativa, desarrollar talleres de capacitación dirigido a los docentes en donde se aborde métodos de enseñanza e innovación educativa para que las sesiones de clase. Asimismo, se recomienda al área de convivencia y tutoría, concientizarlos sobre la importancia de estudiar y tener objetivos claros que les conlleve a superarse como personas y así cumplir su proyecto de vida.
- A la institución, identificar y atender oportunamente situaciones de coacción, restricción de la comunicación, intimidación, amenazas, exclusión, agresión, hostigamiento o cualquier situación de acoso escolar que afecte el aprendizaje o la motivación académica del alumno. Asimismo, llevar a cabo círculos de integración que involucren a los padres de familia, donde prevalezca su apoyo y compromiso con la práctica de los valores, la comunicación asertiva y la tolerancia.

REFERENCIAS

- Agra, G., Formiga, N., Oliveira, P., y Costa, M. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista brasileira de enfermagem*, 72(1), 248-255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Amador, N., Guízar, J., Briceño, I., y Rodríguez, B. A. (2020). Emotional intelligence and academic motivation in high school students with adequate grade point average. *Nova scientia*, 12(24), 1-16. <https://doi.org/10.21640/ns.v12i24.2251>
- American Psychological Association (APA). (2010). *Conducta de la Asociación de Psicólogos Americanos*. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Andrade, J., Bonilla, L., y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 134-149. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/403>
- Arguello, H., Soto, E., y García, Á. (2021). El acoso escolar y rendimiento académico: una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(3), 107-122. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.4316>
- Ariño, M. (2021). Desafíos de la educación de niños y jóvenes en el siglo XXI. *Educa UMCH*, 1(18), 4-44. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.202>
- Azaola, E. (2009). Patronos, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México. La ventana. *Revista de estudios de género*, 4(30), 7-45. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362009000200003&script=sci_arttext
- Azúa, E., Rojas, P., y Ruiz, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Revista chilena de pediatría*, 8. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062020000300432
- Bernaola, E. (2021). *Acoso escolar y autoestima en adolescentes del quinto de*

secundaria de la I.E. "José G. Huamán Girao", distrito Los Aquijes - Ica, año 2021. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/65687/Bernaola_PEA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Braña, T., Higgins, J., Foody, M., Feijóo, S., y Varela, J. (2020). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial intervention*, 30(2), 95-100. <https://www.redalyc.org/journal/1798/179866477004/179866477004.pdf>

Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., y Mason, L. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

Chamorro, M., De la Cruz, R., Acuña, F., Goicochea, A., Rojas, F. y Salirrosas, R. (2008). *Test de Motivación*.

Chicaiza, A. (2018). *La motivación escolar y el rendimiento académico de los niños y niñas de educación general básica de la unidad educativa "Luis A Martínez" del Cantón Ambato*. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/24587/1/TESIS%20MYRIAM%20CHICAIZA%20ALTAMIRANO.pdf>

Chirinos, V., y Ysla, S. (2022). *Motivación académica y rendimiento académico durante el tiempo de covid-19 en estudiantes de secundaria*. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12920/12275/76.0492.PS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chung, J., Song, G., Kim, K., Yee, J., Kim, J., Lee, K., y Gwak, H. (2019). Association between anxiety and aggression in adolescents: A cross-sectional study. *BMC pediatrics*, 19(115), 1-9. <https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12887-019-1479-6>

Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de Ética y Deontología*. http://api.cpsp.io/public/documents/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

Córdova, I. (2018). *Instrumentos de investigación (1ra ed.)*. Perú: Editorial San Marcos.

Costa, V., Calandra, M., y Gallego, J. (2019). Motivación por estudiar carreras de ingeniería. *Revista Binacional Brasil-Argentina*, 9(1), 15-33.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/100113>

- Dowdell, E., Freitas, E., Owens, A., y Greenle, M. (2020). School shooters: patterns of adverse childhood experiences, bullying, and social media. *Journal of Pediatric Health Care*, 36(4), 339-346. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2021.12.004>
- Feijó, F., Gräf, D., Pearce, N., y Fassa, A. (2019). Risk factors for workplace bullying: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 16(11), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph16111945>
- Ferrer, R., Ruiz, N., Sánchez, M., Fernández, M., Delvecchio, E., y Arango, J. (2020). Health-related quality of life and mental health of adolescents involved in school bullying and homophobic verbal content bullying. *International journal of environmental research and public health*, 16(14), 1-22. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142622>
- Gamarra, A. (2017). *Clima social familiar y la motivación escolar en alumnos del nivel secundaria de una institución educativa estatal Trujillo*. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/2974/1/RE_PSICO_ANGELICA.GAMARRA_CLIMA.SOCIAL.FAMILIAR_DATOS.PDF
- Gamarra, G., y Rivera, T. (2018). *Estadística e investigación con aplicación del SPSS (1ra. ed.)*. Perú: Editorial San Marcos.
- Gastelo, H., y Padron, A. (2022). *Acoso escolar y Autoestima en estudiantes del cuarto año desecundaria de una Institución Educativa, Chiclayo – 2022*. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/114827/Gastelo_CHJ-Padron_CKX-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Idrogo, C. (2021). *Acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública secundaria, Chiclayo*. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/4120/Sara%20Oldrogo_Trabajo%20de%20Investigacion_Bachiller_2020_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Jones, B., Byrnes, M., y Jones, M. (2019). Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: Evidence for use with veterinary medicine students. *Frontiers in veterinary science*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.3389/fvets.2019.00011>
- Kapetanovic, S., Boele, S., y Skoog, T. (2019). Parent-adolescent communication and adolescent delinquency: Unraveling within-family processes from between-family differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(1), 1707-1723. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01043-w>
- Koele, I., Hoorn, J., Güroğlu, B., y Duijvenvoorde, A. (2021). Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780-795. <https://doi.org/10.1111/jora.12660>
- Lee, J., Chang, E., Lucas, A., y Hirsch, J. (2019). Academic motivation and psychological needs as predictors of suicidal risk. *Journal of College Counseling*, 1(1), 98-109. <https://doi.org/10.1002/jocc.12123>
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista tecnología en marcha*, 18(1), 1-12. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442
- López, A., Nader, J., y Rios, T. (2020). Investigación y creatividad para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes universitarios de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(3), 1-22. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=100522>
- López, L. (2015). Agresión entre iguales. Teorías sobre su origen y soluciones en los centros educativos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 31(2), 677-699. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568037.pdf>
- Lucas, J. (2019). COEXIST WITHOUT BULLYING. SHARING RESPECTFUL RELATIONSHIPS. *Pedagogía Social*, 34(1), 191-200.
- Martinko, M., y Mackey, J. (2019). Attribution theory: An introduction to the special issue. *Journal of Organizational Behavior*, 40(5), 523-527. <https://doi.org/10.1002/job.2397>

- Menéndez, J., Fernández, J., y González, S. (2021). *Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. Anales de Psicología*. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S021297282021000100015&script=sci_arttext&tlng=es
- Montero, C., Barbado, D., y Cervelló, E. (2020). Predicting Bullying through Motivation and Teaching Styles in Physical Education. *Public Health*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010087>
- Moreno, J., Chiecher, A., y Paoloni, P. (2019). Los estudiantes universitarios y sus metas académicas: Implicancias en el logro y retraso de los estudios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 59(1), 148-173. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162019000200006&script=sci_abstract&tlng=en
- Navarro, J., y Tudge, J. (2022). Technologizing bronfenbrenner: neo-ecological theory. *Current Psychology*, 1(2), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2018). *Salud Mental del Adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Patiño, J., Gras, M., Salamó, A., Arboix, M., y Font, S. (2021). *Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. Health and Addictions / Salud y Drogas*, 21(1), 76-90. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/19587/AcosoEscolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, M., Molero, M., Martos, A., Barragán, A., Simón, M., Tortosa, E., y Pino, R. (2021). *Conductas de riesgo en adolescentes desde una perspectiva multidisciplinar*. Madrid: ASUNIVEP.
- Perino, M., Guassi, J., y Telzer, E. (2019). Links between adolescent bullying and neural activation to viewing social exclusion. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 19(1), 1467-1478.

<https://link.springer.com/article/10.3758/s13415-019-00739-7>

- Petric, N., y Sucari, W. (2020). Aprendizaje universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes. Aportes desde y para la psicopedagogía. *Revista Innova Educación*, 2(4), 602-620. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.007>
- Rajai, P., y Bhargava, P. (2021). Leadership lessons from equity theory: the interplay between radiologist compensation and motivation. *Journal of the American College of Radiology*, 18(1), 211-213. [https://www.jacr.org/article/S1546-1440\(20\)30870-X/fulltext](https://www.jacr.org/article/S1546-1440(20)30870-X/fulltext)
- Reyes, Y., y Acuña, J. (2020). Acoso escolar y disrupción del aprendizaje en estudiantes de la secundaria de Chilpancingo, México. *Revista Innova Educación*, 2(3), 413-430. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.003>
- Ruiz, J. (2021). La lucha contra la violencia de género en España: de la constitución al pacto de estado a la luz del informe grevio. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 6(18), 1-18. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v6i18.235>
- Rumjaun, A., y Narod, F. (2020). *Social Learning Theory—Albert Bandura. Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 2(1), 85-99. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-43620-9_7
- Rusu, M. (2019). The process of self-realization—From the humanist psychology perspective. *Psychology*, 10(8), 1095-1115. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.108071>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *Psicóloga estadounidense*, 55(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salmani, M. (2021). Demanding versus asking in Persian: Requestives as acts of verbal harassment. *International Journal of Language Studies*, 15(1), 27-46. <https://web.s.ebscohost.com/>
- Sáenz S. y Vergara J. (2019). Bullying en estudiantes de secundaria de las instituciones educativas estatales de la UGEL 07 y nivel de preparación del

docente para abordarlo. *Psicología*, 23-34.
<https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/44>

Sánchez, A. (2022). *Motivación académica en estudiantes de educación básica regular de un centro educativo emblemático nacional de Chiclayo, 2021.*

https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/5586/1/TL_SanchezFuentesAnyGreisy.pdf

Sánchez, R. (2021). Crítica de la teoría del apego de Bowlby y Ainsworth Según defiende la corriente más crítica, la enorme popularidad de la teoría del apego es muy superior a la evidencia científica que la sostiene. *Fuentes*, 23(2), 1-22. <https://www.menteyciencia.com/critica-de-la-teoria-del-apego-de-bowlby-y-ainsworth/>

Santiago, M. (2021). *Propiedades psicométricas del autotest Cisneros de acoso escolar en estudiantes de secundaria de dos distritos Lima Sur.*
<https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20500.13067/1160>

Smith, P. (2019). *Making an impact on school bullying: Interventions and recommendations.* España: Routledge.

Sosa, E. (2019). El deseo de aprender: expectativas de ser estudiante por autonomía. *Revista HISTORIAR*, 1(1), 1-12. <http://editorial.unca.edu.ar/>

Soto, W., y Rocha, N. (2020). Hábitos de estudio: factor crucial para el buen rendimiento académico. *Revista Innova Educación*, 2(3), 431- 445.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.004>

Swartz, R. (2019). *Pensar para aprender: Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL.* España: Ediciones .

Thornberg, R., y Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142-160.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376>

Universidad César Vallejo (UCV). (2017). *Resolución de Consejo Universitario N° 0126-2017/UCV.*

Urso, G., y Symonds, J. (2021). Risk factors for child and adolescent bullying and victimisation in Ireland: A systematic literature review. *Educational Review*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1987391>

- Uscamayta, L. (2021). *Motivacion y su relacion con el rendimiento academico en la poblacion estudiantil del nivel secundario de la institucion educativa particular Carrion De Wanchaq Y San Jeronimo-2021*. <http://repositorio.autonoma-de-ica.edu.pe/bitstream/autonoma-de-ica/1054/1/Li-set%20Uscamayta%20Ortiz.pdf>
- Valle, A., Muñoz, A., Robles, R., Vega, G., Flores, E., y González, J. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana De Educación, 79(2)*, 43–58. <https://doi.org/10.35362/rie7923180>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *Revista de docencia universitaria, 8(1)*, 19-46. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13015>
- Vlasenko, L., Ivanova, I., & Pulyaeva, V. (2019). The academic motivation of generation Z: value-oriented and cognitive aspects. *International journal of applied exercise physiology, 8(2)*, 1023-1031. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38956660>
- Ybarra, M., Espelage, D., Valido, A., Hong, J., y Prescott, T. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of adolescence, 75(1)*, 175-187. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.008>
- Zeladita, J., Montes, I., y Zegarra, M. (2020). Factores asociados a las actitudes hacia la violencia en escolares de las zonas urbano-marginales de Lima Metropolitana, 2019. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica, 4*. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v37n4/1726-4642-rins-37-04-627.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz Operacionalización de la variable

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Acoso escolar	Lucas (2019) lo define como toda conducta agresiva, perpetrada repetidamente por un grupo de escolares, apoyados en la inhibición o silencio contra otro escolar que presenta dificultades para defenderse.	Se medirá a través del Autotest de Cisneros, que contiene 50 ítems, divididos en ocho dimensiones.	Desprecio – ridiculización	Dañar la imagen de la víctima intencionalmente	3, 9, 20,25, 26,30,36,45,46	Ordinal tipo Likert
			Coacción	Someter a la víctima en contra de su voluntad	7, 8, 11, 12	
			Restricción de la comunicación	Acciones donde no se permite que la víctima se socialice	1, 4,5,17,18	
			Agresiones	Agresiones físicas y psicológicas	14,15,19,23,24,29, 44,49	
			Intimidación y amenaza	Chantajes	28, 39, 40, 41, 42,43, 47, 48	
			Bloqueo social y exclusión	Aislamiento del grupo	2,10,21,22,38	
			Hostigamiento verbal	Apodos e insultos	6,27,31,32,33,34,35, 37,50	
			Robos	Sustracción intencional de objetos	13,16	

Matriz operacionalización de la variable motivación académica

Variable de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Motivación académica	Jones et al. (2019) afirman que son las actitudes y comportamientos positivos de los estudiantes hacia el desarrollo cumplimiento de sus metas académicas.	Se medirá a través del Test y de Motivación Escolar (MEES), que contiene 37 ítems, divididos en ocho dimensiones.	Realización Personal	Concreción de metas	1,2,3,4,5,	Ordinal tipo Likert
			Deseo de aprender	Necesidad de aprender	6,7,8,9,10	
			Logro de una meta	Alcanzar una meta	11,12,13,14	
			Gusto por estudiar	Disfrutar estudiar	15,16,17,18,19	
			Deseo de competencia	Experimentar lo aprendido	20,21,22,23,24	
			Confianza de sí mismo	Seguridad para estudiar	25,26,27,28	
			Tiempo de estudio	Organización para el estudio	29,30,31,32,33	
			Amor por los desafíos	Deseo por lograr cada desafío	34,35,36,37	

ANEXO 2. Instrumentos

AUTO TEST CISNEROS

Autor: Oñate Piñuel (2005)

(Adaptado por Carmen Rosa Orosco Zumarán)

Nombre Original	Auto-test Cisneros de acoso escolar
Procedencia	España
Año	2005
Autores	Iñaki Piñuel y Araceli Oñate
Dirigido	Adolescentes
Administración	Individual / Colectiva
Duración	Aproximadamente 20 minutos
Adaptación en el Perú	Carmen Orosco Zumarán
Año de adaptación	2012
Significación	Establecer el índice global de Acoso Escolar
Descripción y Puntuación	El Auto-test de Cisneros evalúa el Índice Global de Acoso y está constituido por 50 ítems. Contiene 3 modalidades de respuesta que son "nunca", "pocas veces" y "muchas veces", donde los puntajes asignados son de 1, 2,3. Adquiriendo una suma de 50 y 150 puntos.
Validez	Orosco (2012) confirma la validez constructo por medio del análisis factorial exploratorio, logrando un valor por encima de 0.60, siendo aceptable.
Confiabilidad	Orosco (2012) Coeficiente de Alfa de Cronbach obtuvo un grado alto y asciende a 0.922.

AUTO TEST CISNEROS

Autor: Oñate Piñuel (2005)

(Adaptado por Carmen Rosa Orosco Zumarán)

EDAD: _____ SEXO: M F GRADO: _____

Instrucciones: El presente test es personal y anónimo, por eso te pedimos que contestes con la mayor sinceridad marcando con una aspa (X) en el recuadro la respuesta que consideres que corresponda a la frecuencia (Nunca, pocas veces, muchas veces). No hay respuestas buenas ni malas, correctas o incorrectas. Lo que interesa es solamente conocer que es lo que habitualmente sientes o piensas

Señala con qué frecuencia se producen estos comportamientos en el colegio		Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1	No me hablan			
2	Me ignoran, me dejan en el aire			
3	Me ponen en ridículo ante los demás			
4	No me dejan hablar			
5	No me dejan jugar con ellos			
6	Me llaman por apodos			
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero			
8	Me obligan a hacer cosas que están mal			
9	Se la agarran conmigo			
10	No me dejan que participe, me excluyen			
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí			
12	Me obligan a hacer cosas que me ponen mal			
13	Me obligan a darles mis cosas o dinero			
14	Rompen mis cosas a propósito			
15	Me esconden las cosas			
16	Roban mis cosas			
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo			
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo			
19	Me insultan			
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí			
21	No me dejan que hable o me relacione con otros			
22	Me impiden que juegue con otros			
23	Me pegan golpes, puñetazos, patadas....			

24	Me gritan			
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho			
26	Me critican por todo lo que hago			
27	Se ríen de mí cuando me equivoco			
28	Me amenazan con pegarme			
29	Me pegan con objetos			
30	Cambian el significado de lo que digo			
31	Se meten conmigo para hacerme llorar			
32	Me imitan para burlarse de mí			
33	Se meten conmigo por mi forma de ser			
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar			
35	Se meten conmigo por ser diferente			
36	Se burlan de mi apariencia física			
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí			
38	Procuran que les caiga mal a otros			
39	Me amenazan			
40	Me esperan a la salida para amenazarme			
41	Me hacen gestos para darme miedo			
42	Me envían mensajes amenazantes			
43	Me samaquean o empujan para intimidarme			
44	Se portan cruelmente conmigo			
45	Intentan que me castiguen			
46	Me desprecian			
47	Me amenazan con armas			
48	Amenazan con dañar a mi familia			
49	Intentan perjudicarme en todo			
50	Me odian sin razón			

ESCALA DE MOTIVACIÓN ESCOLAR (MEES)

Nombre original	Nombre Original: Escala de Motivación Escolar (MEES)
Procedencia	Trujillo
Año	2008
Autores	Chamorro Maldonado, María; De la cruz Valverde, Rocío; Acuña Silva, Flor de María; Goicochea Chacate, Alberto Han; Rojas Iparraguirre, Francisco Isaías y Salirrosas Cabada, Richard Irvin.
Dirigido	Adolescentes de educación secundaria
Administración	Individual / Colectiva
Duración	15 minutos
Descripción y Puntuación	Conocer el interés y disposición del estudiante por aprender y de alcanzar sus metas académicas, pensando y actuando en forma congruente y está constituido por 37 ítems, repartidos en 8 dimensiones motivación. Contiene 5 modalidades de respuesta: Nunca (1), Rara veces (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).
Validez	La prueba se sometió a un criterio de calificación por cinco jueces conocedores y expertos en la materia.
Confiabilidad	Se utilizó la fórmula del corrector de Spearman Brown donde la confiabilidad arrojada es de 0.94.

ESCALA DE MOTIVACIÓN ESCOLAR (MEES)

Edad : **Sexo:** **Grado:** **Fecha:**

INSTRUCCIONES: Lee cada ítem y selecciona la respuesta a la que mejor te adecues hay 5 posibles respuestas:

Nunca (N)

Casi Nunca (CN)

Algunas Veces (AV)

Casi Siempre (CS)

Siempre (S)

Elige una sola respuesta para cada oración y coloca un aspa (X) dentro del cuadro que creas conveniente:

		N	CN	AV	CS	S
1	Investigo aspectos relacionados con diferentes materias.					
2	Estudio en cualquier momento mis apuntes de clase.					
3	Tomo nota de temas importantes encontrados en alguna bibliografía.					
4	Busco información para satisfacer dudas que tengo.					
5	Deseo aprender cada día más, estudiando en cualquier momento.					
6	Cuando tengo dudas participo y comento con el fin de aprender.					
7	Intervengo en las exposiciones que realizan mis compañeros.					
8	Participo en diferentes actividades como ferias y concursos escolares.					
9	Pienso estudiar más para tener buenos resultados.					
10	Pienso en realizar y hacer buenos trabajos.					
11	Usualmente estoy atento en mis clases.					
12	Cuando estudio me concentro en el tema con el fin de aprenderlo bien.					

13	Me concentro al momento de hacer mis tareas					
14	Cuando no comprendo algún tema busco a alguien que me ayude.					
15	Puedo con facilidad captar las enseñanzas del profesor.					
16	Me gustan los temas que se dictan en clase.					
17	Escribo todo lo que me parece interesante en clase.					
18	Cuando la tarea es difícil trato de poner más empeño.					
19	Me gustan los cursos difíciles.					
20	Me gusta estar siempre entre los primeros en mi clase.					
21	Me intereso por entender y aprender cosas nuevas.					
22	Aclaro mis dudas con el profesor.					
23	Estudio y repaso cada día los apuntes en clase.					
24	Quiero aprender más cuando mis promedios van en aumento.					
25	Cuando tengo calificaciones bajas estudio hasta superarlos					
26	Pienso en aprobar todas mis materias.					
27	Pienso obtener buenas calificaciones.					
28	Pienso en ser el primero en mi clase.					
29	Confió en mis conocimientos antes de dar un examen.					
30	Soy positivo con compañeros y maestros cuando tenemos algún trabajo.					
31	Estoy nervioso cuando realizo el examen de un curso que no me gusta.					
32	Confió en salir aprobado en todas las. materias					
33	Tomo en cuenta todas mis materias al distribuir mi tiempo.					
34	Destino tiempo fuera de clases para mis materias.					
35	Elaboro un horario de estudió antes de empezar mi periodo de clases.					
36	Reviso diariamente mi libreta de apuntes para saber cuál es la actividad planeada.					
37	Asisto puntualmente a cada una de mis clases.					

ANEXO 3. Consentimiento informado – Asentimiento informado

Consentimiento Informado del Apoderado

Título de la investigación: Acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023

Investigador (a) (es): Pérez Araujo Brisa Angela; Pinillos Contreras Ana Cristina.

Propósito del estudio

Estamos invitando a su hijo (a) a participar en la investigación titulada “Acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023, cuyo objetivo es determinar la relación entre el acoso escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023

Esta investigación es desarrollada por estudiantes pre grado, de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo del campus Chiclayo aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución educativa.

Describir el impacto del problema de la investigación.

Se ha podido evidenciar que la institución educativa los alumnos del nivel secundario presentan ciertos comportamientos violentos dentro del aula, estos provienen en mayor dimensión de familias disfuncionales, generando que los menores de edad prescindan de conductas asertivas dentro del entorno escolar, además de presentar diversas manifestaciones de acoso escolar entre (burlas, agresiones verbales, cyberBullying). Dichas acciones han ocasionado que diferentes víctimas padezcan de algún tipo de desmotivación, ya que diferentes alumnos faltan constantemente a las clases, otros no desean relacionarse con sus allegados, así mismo su rendimiento escolar ha bajado significativamente, prescindiendo la mayoría por seguir un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje.

Procedimiento

Si usted acepta que su hijo participe y su hijo decide participar en esta investigación (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación: "Acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023".
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos aproximadamente y se realizará en el ambiente de cada aula de la institución educativa.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia): Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) (es) Pérez Araujo Brisa Angela ; Pinillos Contreras Ana Cristina, email: bperezar23@ucvvirtual.edu.pe - acpinillosc@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Mg. Marissa Jessica Gozzer Minchola, email: gmincholamj@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:.....

Fecha y hora:

Asentimiento Informado

Título de la investigación: Acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023

Investigador (a) (es): Pérez Araujo Brisa Angela; Pinillos Contreras Ana Cristina.

Propósito del estudio

Le invitamos a participar en la investigación titulada: “Acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023 cuyo objetivo es: determinar la relación entre el acoso escolar y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023.

Esta investigación es desarrollada por estudiantes de pre grado, de la carrera profesional de Psicología, de la Universidad César Vallejo del campus de Chiclayo, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la Institución Educativa.

Describir el impacto del problema de la investigación

Se ha podido evidenciar que la institución educativa los alumnos del nivel secundario presentan ciertos comportamientos violentos dentro del aula, estos provienen en mayor dimensión de familias disfuncionales, generando que los menores de edad prescindan de conductas asertivas dentro del entorno escolar, además de presentar diversas manifestaciones de acoso escolar entre (burlas, agresiones verbales, cyberBullying). Dichas acciones han ocasionado que diferentes víctimas padezcan de algún tipo de desmotivación, ya que diferentes alumnos faltan constantemente a las clases, otros no desean relacionarse con sus allegados, así mismo su rendimiento escolar ha bajado significativamente, prescindiendo la mayoría por seguir un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje.

Procedimiento

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerarlos procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerá datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada Acoso escolar y motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023.
2. Esta encuesta o entrevista tendrá un tiempo aproximado de 30 minutos y se realizará en el ambiente de aula de la institución Educativa. Las respuestas al cuestionario o entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con el Investigador (a) (es) Pérez Araujo Brisa Angela ; Pinillos Contreras Ana Cristina, email: bperezar23@ucvvirtual.edu.pe - acpinillosc@ucvvirtual.edu.pe y Docente asesor Mg. Marissa Jessica Gozzer Minchola, email: gmincholamj@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo que mi menor hijo participe en la investigación.

Nombre y apellidos:.....

Fecha y hora:

ANEXO 4. Cálculo de la muestra

$$n = \frac{Z_{\mu}^2 * N * p * q}{E^2(N - 1) + Z_{\mu}^2 * p * q}$$

Dónde:

N = Tamaño de la población. (700)

p*q = Probabilidades con las que se presenta el fenómeno. (50%)

Z_{μ}^2 = Nivel de confianza. (95%)

E = Margen de error permitido. (5%)

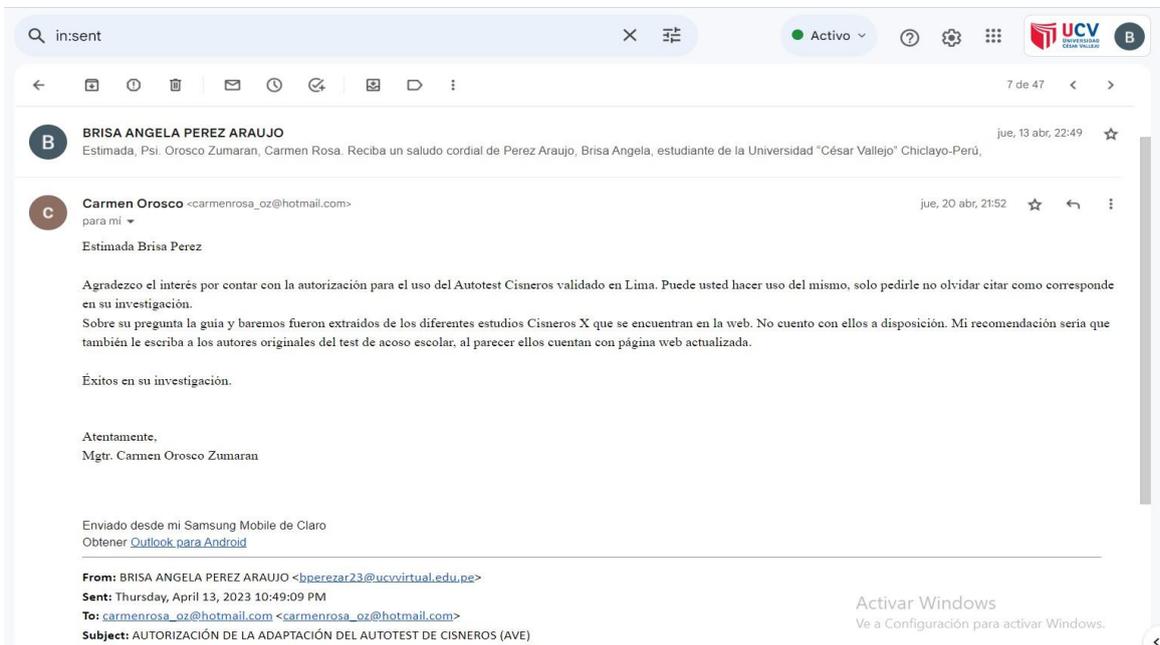
n = Tamaño de la muestra.

$$n = \frac{1.96^2 * 700 * 0.5 * 0.5}{0.05^2(700 - 1) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5}$$

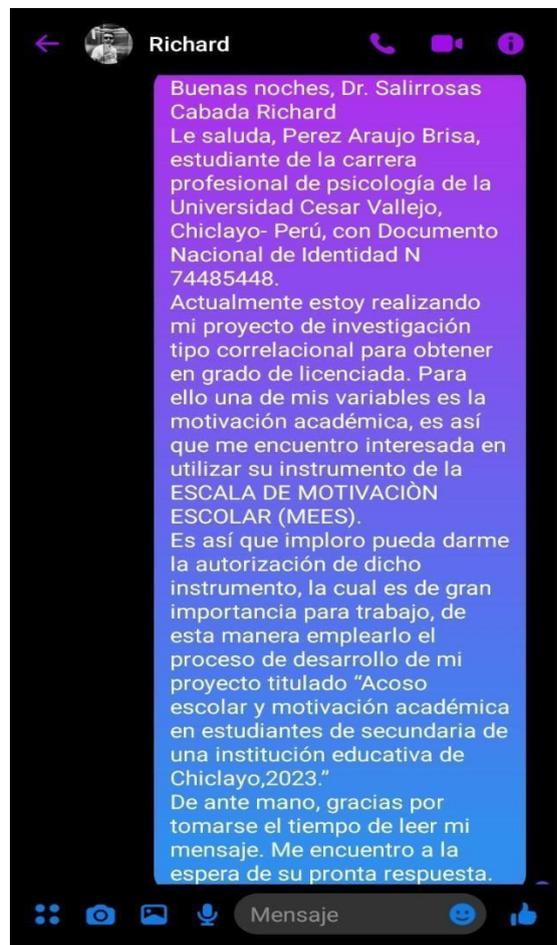
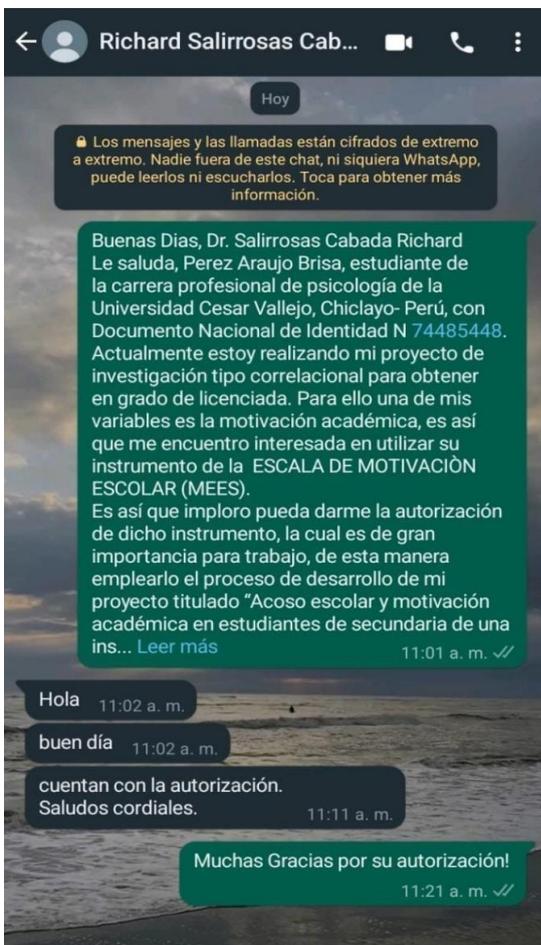
$$n = 248$$

ANEXO 5. Autorización para uso de instrumentos

Autorización para el auto test de Cisneros



Autorización para el test de motivación académica



ANEXO 6. *Validez y confiabilidad de los instrumentos*

Validez y confiabilidad del instrumento "Auto test de Cisneros"

Variable	Validez	Confiabilidad
Acoso Escolar	Análisis factorial exploratorio, de 0.60	Coefficiente de Alfa de Cronbach de 0.922.

Validez y confiabilidad del instrumento de "Motivación académica"

Variable	Validez	Confiabilidad
Motivación académica	Criterio de juicio de cinco expertos	Spearman Brown de 0.94

ANEXO 7. Matriz de evaluación por juicio de expertos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ACOSO ESCOLAR

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: ALVA ALCALDE YGNACIO CONCEPCION

DNI: 41212534

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Mg. Universidad Católica de Trujillo.	Maestro en Psicología con mención en: Psicología Clínica y de la Salud	2021I 2021 II
02	Lic. Universidad cesar Vallejo	PSICOLOGIA	2002 I-2007 II
03	Universidad Nacional San Luis Gonzaga / INSEP	Docencia Superior y/o Universitaria	2021-2022

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

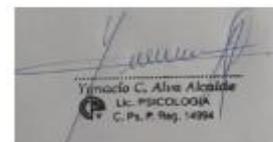
	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UGEL ASCOPE	ESPECIALISTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR	PROVINCIA ASCOOPE	2022-2023	GARANTIZAR LA ATENCIÓN DE LOS CASOS DE VIOLENCIA CONTRA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ACUERDO A LOS PROTOCOLOS ESTABLECIDOS POR EL SECTOR Y SUPERVISAR EL REGISTRO, SEGUIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LOS CASOS DE VIOLENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PORTAL DEL SÍSEVE.
02	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO – CHICLAYO	Docente tiempo Parcial	Chiclayo	2022 I – 2022 II	DOCENTE EXPERIENCIA CURRICULAR PS. EDUCATIVA, Ps. FAMILIA PERUANA, ASESORIA PPP I, III

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

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

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

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



18 de septiembre del 2023

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ACADEMICA

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: **ALVA ALCALDE YGNACIO CONCEPCION**

DNI: **41212534**

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Mg. Universidad Católica de Trujillo.	Maestro en Psicología con mención en: Psicología Clínica y de la Salud	2021I 2021 II
02	Lic. Universidad cesar Vallejo	PSICOLOGIA	2002 I-2007 II
03	Universidad Nacional San Luis Gonzaga / INSEP	Docencia Superior y/o Universitaria	2021-2022

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UGEL ASCOPE	ESPECIALISTA DE CONVIVENCIA ESCOLAR	PROVINCIA ASCOPE	2022-2023	GARANTIZAR LA ATENCIÓN DE LOS CASOS DE VIOLENCIA CONTRA NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ACUERDO A LOS PROTOCOLOS ESTABLECIDOS POR EL SECTOR Y SUPERVISAR EL REGISTRO, SEGUIMIENTO Y VALIDACIÓN DE LOS CASOS DE VIOLENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PORTAL DEL SÍSEVE.
02	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO – CHICLAYO	Docente tiempo Parcial	Chiclayo	2022 I – 2022 II	DOCENTE EXPERIENCIA CURRICULAR PS. EDUCATIVA, Ps. FAMILIA PERUANA, ASESORIA PPP I, III

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

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

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

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

Ygnacio C. Alva Alcalde
Lic. PSICOL.0034
C. Ps. P. Reg. 14984

18 de septiembre del 2023

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ACOSO ESCOLAR

 Observaciones: Considerar Observaciones

 Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador:

DNI:

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Señor de Sipán	Pregrado.	2004-2009
02	UPAGU	Posgrado.	2013-2015.

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DTC	Chiclayo	2017 - Actual.	Investigación, Calidad, docencia.
02					

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

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

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

Chiclayo, 28 de setiembre del 2023

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



Firma y Sello

Nombre: Norma Baylee Vargas Pérez.

DNI: 43952981

CERTIFICADO DE VALIDEZ DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (MESS)

Observaciones: Considerar observacionesOpinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador:

DNI:

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Señor de Sipán	Pregrado.	2004-2009
02	UPAGU	Posgrado.	2013-2015.

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DTC	Chiclayo	2017 - Actual.	Investigación, Calidad, docencia.
02					

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Chiclayo, 22 de setiembre del 2023

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



Firma y Sello

Nombre: Norma Bayleé Vargas Pérez.

DNI: 43952981

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ACOSO ESCOLAR

Observaciones: _____

 Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Roxita Nohely Briceño Ferrandey

DNI: _____

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad César Vallejo	Maestría en Psicología Educativa	2011 - 2012
02	Universidad César Vallejo	Doctorado en Administración de la Educación	2013 - 2015

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Institución Educativa ADEU	Psicólogo	Chiclayo	2022 - 2023	Responsable del Departamento Psicopedagógico.
02	Sungate	Directora Académica	Chiclayo	2018 - Actual	Consultas en materia psicología y talento humano.
03	Universidad Tecnológica del Perú	Docente	Chiclayo	Actual	Dictado de cursos de la escuela de psicología - avaria de interacción educativa.

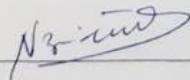
¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Chiclayo, 15 de setiembre del 2023



 FIRMA Y SELLO:
 NOMBRE: Roxita Nohely Briceño
 DNI: 44192019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Observaciones: _____

 Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

 Apellidos y nombres del juez validador: *Rosita Nohely Briceño Yamandú*

DNI: _____

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	<i>Universidad Cesar Vallejo</i>	<i>Maestría en Psicología Educativa</i>	<i>2011 - 2012</i>
02	<i>Universidad Cesar Vallejo</i>	<i>Doctorado en Administración de la Educación</i>	<i>2013 - 2015</i>

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	<i>Institución Educativa ADEL</i>	<i>Psicóloga</i>	<i>Chiclayo</i>	<i>2022 - 2023</i>	<i>Responsable del Departamento Psicopedagógico</i>
02	<i>Singlet</i>	<i>Directora Académica</i>	<i>Chiclayo</i>	<i>2018 - Actual</i>	<i>Coordinadora en áreas psicológicas y talentos humanos.</i>
03	<i>Universidad Tecnológica del Perú</i>	<i>Docente</i>	<i>Chiclayo</i>	<i>Actual</i>	<i>Dictado de cursos de la escuela de psicología - cursos de enterao educativo.</i>

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

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

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

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

Chiclayo, 15 de setiembre del 2023

FIRMA Y SELLO:

 NOMBRE: *Rosita Nohely Briceño Yamandú*

 DNI: *44172019*

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ACOSO ESCOLAR

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Sandra Edith Chafloque Chávez

DNI: 40149533

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Cesar Vallejo	Psicóloga	5 años
02	Universidad Nacional de Piura	Mg. En Psicoterapia Familiar	3 años

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad "Cesar Vallejo"	Docente	Piura	2018-2023 Act.	Docente encargado Curso Psicoterapia Familiar
02	I.E. "Belén"	Psicóloga	Piura	2012-2022	Psicóloga Familiar
03	Consultora Independiente	Encargada	Piura	2015- 2022 Act.	Talleres de Desarrollo Personal.

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

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

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

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



Ps. Sandra E. Chafloque Chávez
Mg. Psicoterapia
Familiar C.Ps.P: 15600

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADEMICA (MESS)

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Sandra Edith Chafloque Chávez**

DNI: **40149533**

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Cesar Vallejo	Psicóloga	5 años
02	Universidad Nacional de Piura	Mg. En Psicoterapia Familiar	3 años

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad "Cesar Vallejo"	Docente	Piura	2018-2023 Act.	Docente encargado Curso Psicoterapia Familiar
02	I.E. "Belén"	Psicóloga	Piura	2012-2022	Psicóloga Familiar
03	Consultora Independiente	Encargada	Piura	2015- 2022 Act.	Talleres de Desarrollo Personal.

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

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

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

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



Ps. Sandra E. Chafloque Chávez
Mg. Psicoterapia Familiar
C.Ps.P: 15600

16 de septiembre 2023

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADEMICA (MESS)

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Vargas Odar Wendy Karolina

DNI: 70477108

+ Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Cesar Vallejo	Psicología	2014 – 2019
02			

+ Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Grupo TSolucionera	Asistente de administración de personal	Chiclayo	Nov 2019 – Jun 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Delegar al equipo de selección el inicio de las búsquedas solicitadas. • Monitoreo y seguimiento de los procesos pendientes y verificación de back up realizado por el equipo. • Recepción y envío mensual de documentación: descansos médicos, asignaciones familiares, legajos del personal, entre otros. • Apoyo en brindar información mensual para elaboración de planillas (Horas extras, control de asistencias, descuentos, etc.) • Realizar contratos y renovaciones del personal <u>tercerizado</u>.
2	Centro de Salud Pimentel	Psicóloga	Pimentel	Jun 2023 – actualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Atención y seguimiento a pacientes • Realización de talleres en diferentes centros educativos • Realizar pausas activas con el personal • Salidas extramurales para captar pacientes • Encargada de los indicadores anuales

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

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

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

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



 Wendy K. Vargas Odar
 PSICÓLOGA
 C. B. P. N° 43380

Chiclayo, 13 de setiembre del 2023

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO DE ACOSO ESCOLAR

Observaciones: _____

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

Apellidos y nombres del juez validador: Vargas Odar Wendy Karolina

DNI: 70477108

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Período formativo
01	Universidad Cesar Vallejo	Psicología	2014 – 2019
02			

+ Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Período laboral	Funciones
01	Grupo TSolucionara	Asistente de administración de personal	Chiclayo	Nov 2019 – Jun 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Delegar al equipo de selección el inicio de las búsquedas solicitadas. • Monitoreo y seguimiento de los procesos pendientes y verificación de back up realizado por el equipo. • Recepción y envío mensual de documentación: descansos médicos, asignaciones familiares, legajos del personal, entre otros. • Apoyo en brindar información mensual para elaboración de planillas (Horas extras, control de asistencias, descuentos, etc.) • Realizar contratos y renovaciones del personal tercerizado
2	Centro de Salud Pimentel	Psicóloga	Pimentel	Jun 2023 – actualidad	<ul style="list-style-type: none"> • Atención y seguimiento a pacientes • Realización de talleres en diferentes centros educativos • Realizar pausas activas con el personal • Salidas extramurales para captar pacientes • Encargada de los indicadores anuales

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

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

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

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



 Wendy K. Vargas Odar
 PSICÓLOGA
 C. P. N° 43380

Chiclayo, 13 de setiembre del 2023

ANEXO 8. Autorización para la aplicación en la institución educativa



“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

Pimentel, 27 de Setiembre de 2023

OFICIO N° 0262-2023-UCV-VA-P26-F02-JP

Mg. PATRICIA EMPERATRIZ BARRIENTOS LÓPEZ

Directora I.E. Juan Pablo Vizcardo y Guzmán

Presente.

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle el saludo Institucional a nombre de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo – Campus Chiclayo; y a la vez, presentarle a los estudiantes del X ciclo:

**PEREZ ARAUJO BRISA ANGELA
PINILLOS CONTRERAS ANA CRISTINA**

Quienes se encuentran desarrollando la experiencia curricular Proyecto de Investigación; es por ello que, a razón de aplicar los conocimientos adquiridos, desean el permiso correspondiente, para aplicar una prueba piloto de acuerdo a su trabajo de investigación denominado: “ACOSO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2023”, a los estudiantes de la institución que usted dirige. Asimismo, indicar que estarán siendo asesorados por la docente Mg. Roxana Cabanillas Palomino.

Concedora de su apoyo a los futuros profesionales de nuestra región, no dudamos en que nuestra petición sea aceptada.

Esperando su atención al presente, me despido de Usted no sin antes expresarle mis muestras de aprecio.

Atentamente,



Dra. Susy Del Pilar Aguilar Castillo
Jefa de la Escuela de Psicología
Campus Chiclayo

UCV, licenciada para que
puedas salir adelante.



ucv.edu.pe

Autorización para la aplicación de la prueba general



“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”

Pimentel, 16 de octubre de 2023

OFICIO N° 0262-2023-UCV-VA-P26-F02-JP

Dr. Jorge Luis Roalcaba Caro
Director de I.E. Federico Villarreal

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle el saludo Institucional a nombre de la Escuela Académica Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo – Campus Chiclayo; y a la vez, presentarle a las estudiantes del XI ciclo:

PEREZ ARAUJO BRISA ANGELA
PINILLOS CONTRERAS ANA CRISTINA

Autoras del proyecto de investigación denominado “ACOSO ESCOLAR Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO, 2023”, quienes están siendo asesoradas por la docente Mg. Marissa Jessica Gozzer Minchola.

Es por ello que, quisiera solicitarle el permiso para que puedan aplicar los cuestionarios correspondientes para la muestra general de su investigación a los estudiantes de secundaria de la institución que Usted dirige.

Concedora de su apoyo a los futuros profesionales de nuestra región, no dudamos en que nuestra petición sea aceptada.

Esperando su atención al presente, me despido de Usted no sin antes expresarle mis muestras de aprecio.

Atentamente,



Dra. Susy Del Pilar Aguilar Castillo
Jefa de la Escuela de Psicología
Campus Chiclayo



Dr. Jorge Luis Roalcaba Caro
DIRECTOR
I.E. "FEDERICO VILLARREAL" - CHICLAYO

UCV, licenciada para que
puedas salir adelante.



ucv.edu.pe

ANEXO 9. Categorías diagnósticas, validez y confiabilidad de acoso escolar

Categorías diagnósticas de la escala acoso escolar

Variable	Categorías						
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	Muy alto
Acoso escolar	64-50	79-65	93-80	107-94	121-108	135-122	150-136

Categorías diagnósticas de las dimensiones de la escala acoso escolar

Dimensiones	Categorías						
	Muy bajo	Bajo	Casi bajo	Medio	Casi alto	Alto	Muy alto
Desprecio – ridiculización	9-12	15-13	17-16	20-18	22-21	25-23	27-26
Coacción	4-5	6	7-8	9	10	11	12
Restricción de la comunicación	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15
Agresiones	8-10	11-13	14-15	16-17	18-19	20-22	23-24
Intimidación y amenaza	8-10	11-13	14-15	16-17	18-19	20-22	23-24
Bloqueo social y exclusión	5-6	7-8	9	10-11	12	13-14	15
Hostigamiento verbal	6-8	9	10-11	12-13	14-15	16	17-18
Robos	3	4	5	6	7	8	9

Medida de KMO y Bartlett para análisis factorial de la escala acoso escolar

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Elkin de adecuación de muestreo		.943
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	11812,916
	GI	1225
	Sig.	,000

Nota: Elaboración propia

La tabla anterior muestra que el índice KMO es de .943, el cual se encuentra cercano a la unidad y permite precisar una buena adecuación de los datos. Por otro lado, el índice de esfericidad de Bartlett muestra un p valor de .000. Por lo tanto, ambos valores muestran resultados favorables y en relación con esta medida se demuestra que es apropiado hacer uso del análisis factorial.

Cargas de los factores de la escala de acoso escolar

Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p	Estimador Estándar
Factor 1	P3	0.456	0.032	14.450	< .001	0.7260
	P9	0.411	0.027	15.330	< .001	0.7620
	P20	0.323	0.036	9.060	< .001	0.4960
	P25	0.410	0.024	17.070	< .001	0.8140
	P26	0.412	0.028	14.840	< .001	0.7410
	P30	0.457	0.028	16.570	< .001	0.7990
	P36	0.339	0.031	11.130	< .001	0.5930
	P45	0.475	0.032	14.850	< .001	0.7390
Factor 2	P46	0.400	0.027	14.930	< .001	0.7460
	P7	0.395	0.032	12.410	< .001	0.6340
	P8	0.415	0.028	15.030	< .001	0.7470
	P11	0.361	0.031	11.650	< .001	0.6250
Factor 3	P12	0.338	0.026	12.780	< .001	0.6630
	P1	0.341	0.034	10.120	< .001	0.5610
	P4	0.409	0.035	11.870	< .001	0.6400
	P5	0.403	0.035	11.500	< .001	0.6250
	P17	0.426	0.032	13.130	< .001	0.7090
Factor 4	P18	0.415	0.031	13.200	< .001	0.6940
	P14	0.215	0.039	5.530	< .001	0.3170
	P15	0.303	0.036	8.440	< .001	0.4690
	P19	0.363	0.031	11.810	< .001	0.6240
	P23	0.317	0.034	9.370	< .001	0.5140
	P24	0.392	0.031	12.610	< .001	0.6600
	P29	0.436	0.027	16.440	< .001	0.7990
	P44	0.425	0.031	13.620	< .001	0.6990
Factor 5	P49	0.383	0.027	14.390	< .001	0.7270
	P28	0.457	0.029	15.930	< .001	0.7820
	P39	0.477	0.031	15.260	< .001	0.7600
	P40	0.227	0.041	5.510	< .001	0.3180
	P41	0.411	0.039	10.480	< .001	0.5680
	P42	0.398	0.027	14.760	< .001	0.7410
	P43	0.470	0.030	15.820	< .001	0.7780
	P47	0.453	0.038	12.020	< .001	0.6350
Factor 6	P48	0.412	0.034	12.050	< .001	0.6360
	P2	0.400	0.032	12.430	< .001	0.6490
	P10	0.383	0.029	13.450	< .001	0.6940
	P21	0.420	0.035	11.940	< .001	0.6310
Factor 7	P22	0.401	0.029	13.900	< .001	0.7120
	P38	0.438	0.029	15.120	< .001	0.7560
	P6	0.395	0.032	12.410	< .001	0.6470

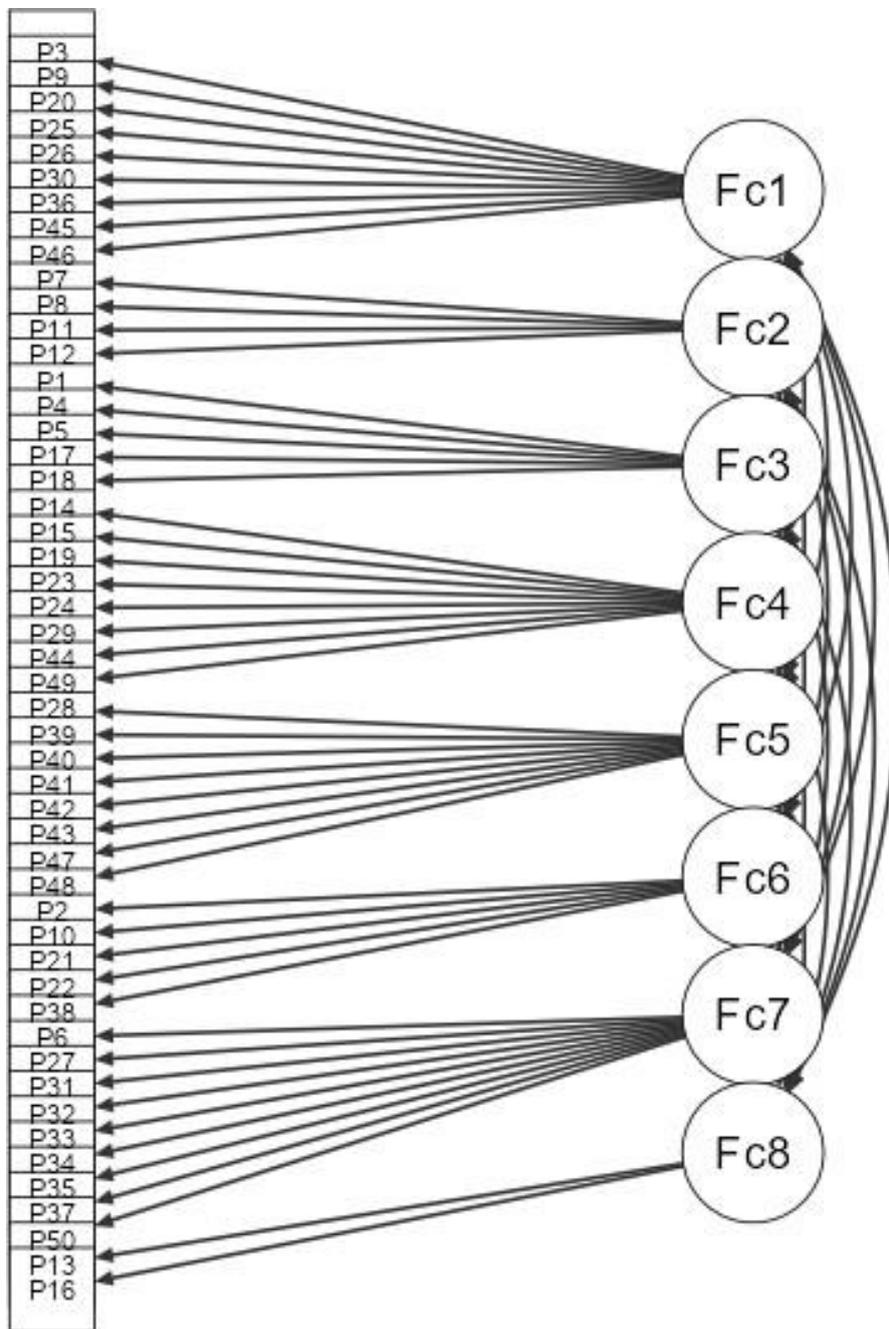
	P27	0.443	0.030	14.760	< .001	0.7370
	P31	0.464	0.026	17.700	< .001	0.8370
	P32	0.425	0.026	16.330	< .001	0.7950
	P33	0.351	0.023	15.250	< .001	0.7550
	P34	0.362	0.024	15.410	< .001	0.7620
	P35	0.269	0.034	7.970	< .001	0.4440
	P37	0.389	0.032	12.200	< .001	0.6390
	P50	0.357	0.042	8.590	< .001	0.4740
Factor 8	P13	0.395	0.042	9.480	< .001	0.6830
	P16	0.224	0.040	5.610	< .001	0.3470

Nota: máxima similitud, eliminación de índices < .30, total de dimensiones reducidas: 8

La tabla anterior muestra las cargas factoriales de cada dimensión, donde la escala agrupa un total de 50 ítems que superan cargas superiores a .30; por tanto, todos los ítems contribuyen a la escala global.

Figura 3

Diagrama de flujo de los factores de la escala de acoso escolar



Confiabilidad de la escala acoso escolar

Variable	N° de ítems	Confiabilidad
Acoso escolar	50 ítems	0.97

Nota: Elaboración propia

Confiabilidad de las dimensiones de acoso escolar

Dimensiones	N° de ítems	Confiabilidad
Desprecio – ridiculización	9 ítems	0.89
Coacción	4 ítems	0.75
Restricción de la comunicación	5 ítems	0.77
Agresiones	8 ítems	0.82
Intimidación y amenaza	8 ítems	0.84
Bloqueo social y exclusión	5 ítems	0.81
Hostigamiento verbal	9 ítems	0.87
Robos	2 ítems	0.74

Nota: Elaboración propia

ANEXO 10. *Categorías diagnósticas, validez y confiabilidad de motivación académica*

Categorías diagnosticas de la escala motivación académica

Categorías diagnósticas	
Baja	47-93
Regular	94-139
Alta	140-184

Categorías diagnosticas de la escala motivación académica

Dimensiones	Categorías		
	Baja	Regular	Alta
Realización Personal	6-12	13-18	19-25
Deseo de aprender	6-12	13-18	19-25
Logro de una meta	5-9	10-14	15-20
Gusto por estudiar	5-12	13-19	20-25
Deseo de competencia	5-12	13-18	19-25
Confianza de sí mismo	4-9	10-14	15-20
Tiempo de estudio	5-12	13-19	20-25
Amor por los desafíos	4-9	10-14	15-19

Medida de KMO y Bartlett para análisis factorial de la escala de motivación académica

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.922
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	5296,275
	GI	666
	Sig.	,000

Nota: Elaboración propia

La tabla anterior muestra que el índice KMO es de .922, el cual se encuentra cercano a la unidad y permite precisar una buena adecuación de los datos. Por otro lado, el índice de esfericidad de Bartlett muestra un p valor de .000. Por lo tanto, ambos valores muestran resultados favorables y en relación con esta medida se demuestra que es apropiado hacer uso del análisis factorial.

Cargas de los factores de la escala de motivación académica

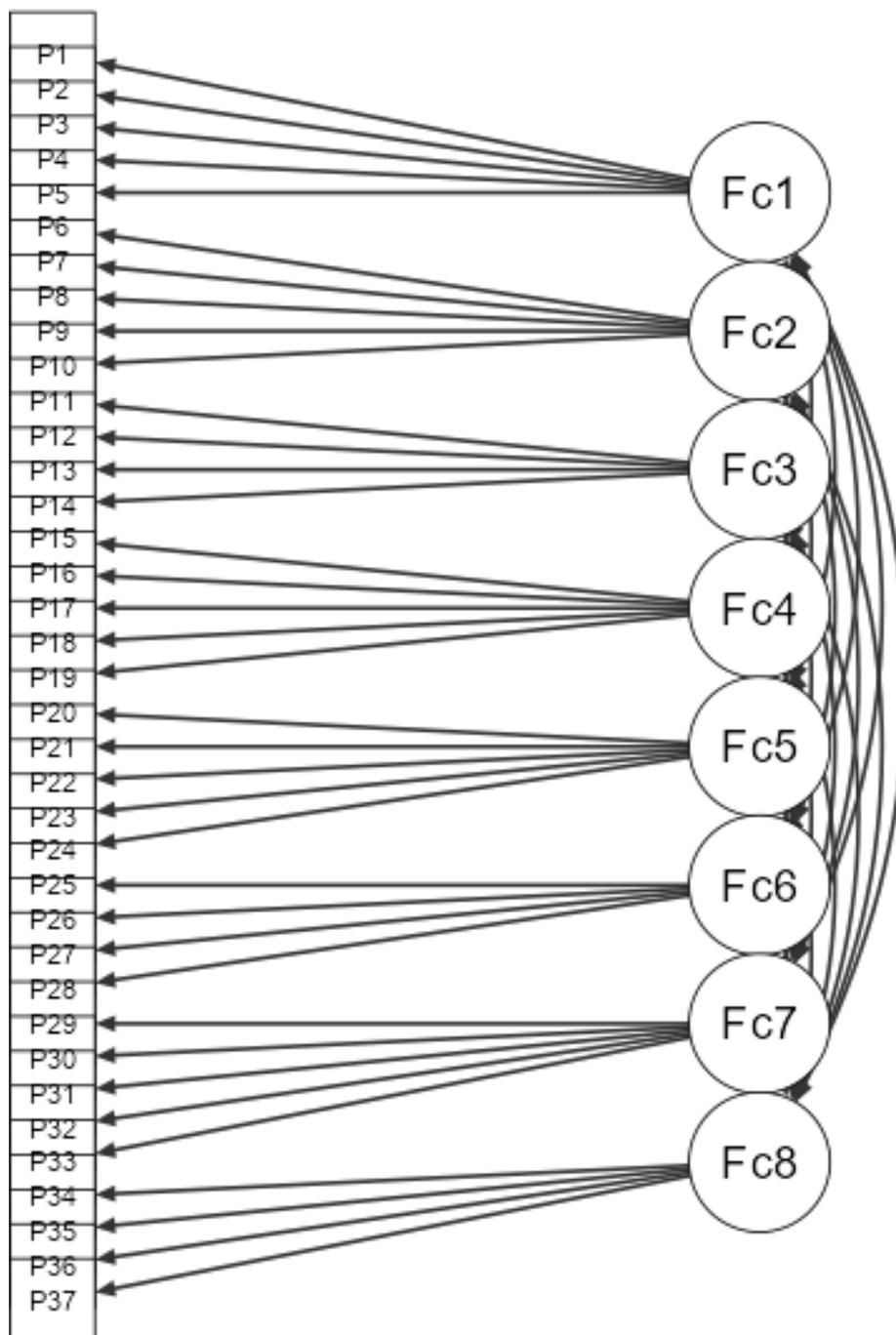
Factor	Indicador	Estimador	EE	Z	p	Estimador Estándar
Factor 1	P1	0.487	0.0613	7.95	< .001	0.481
	P2	0.694	0.0533	13.03	< .001	0.731
	P3	0.725	0.0603	12.04	< .001	0.679
	P4	0.601	0.0577	10.42	< .001	0.600
	P5	0.632	0.0542	11.66	< .001	0.667
Factor 2	P6	0.598	0.0641	9.32	< .001	0.546
	P7	0.437	0.0787	5.55	< .001	0.340
	P8	0.411	0.0747	5.5	< .001	0.334
	P9	0.784	0.0542	14.46	< .001	0.764
Factor 3	P10	0.827	0.0529	15.64	< .001	0.809
	P11	0.766	0.0497	15.4	< .001	0.781
	P12	0.82	0.0515	15.94	< .001	0.805
	P13	0.777	0.0532	14.59	< .001	0.754
	P14	0.475	0.0574	8.28	< .001	0.479
Factor 4	P15	0.69	0.0524	13.16	< .001	0.701
	P16	0.565	0.0469	12.05	< .001	0.656
	P17	0.66	0.0543	12.14	< .001	0.664
	P18	0.654	0.0641	10.2	< .001	0.576
Factor 5	P19	0.786	0.0657	11.96	< .001	0.653
	P20	0.737	0.0619	11.9	< .001	0.645
	P21	0.718	0.0577	12.45	< .001	0.666
	P22	0.716	0.0579	12.37	< .001	0.663
	P23	0.738	0.0541	13.63	< .001	0.714
Factor 6	P24	0.72	0.0534	13.49	< .001	0.708
	P25	0.676	0.0574	11.79	< .001	0.679
	P26	0.647	0.0624	10.37	< .001	0.613
	P27	0.674	0.0769	8.77	< .001	0.530
Factor 7	P28	0.703	0.0672	10.46	< .001	0.597
	P29	0.8	0.064	12.51	< .001	0.691
	P30	0.741	0.0628	11.8	< .001	0.662
	P31	0.598	0.0658	9.08	< .001	0.531
	P32	0.631	0.0613	10.28	< .001	0.590
Factor 8	P33	0.668	0.059	11.32	< .001	0.644
	P34	0.787	0.0574	13.7	< .001	0.739
	P35	0.809	0.0605	13.36	< .001	0.731
	P36	0.781	0.0575	13.58	< .001	0.740
	P37	0.474	0.0587	8.08	< .001	0.478

Nota: máxima similitud, eliminación de índices < .30, total de dimensiones reducidas: 8

La tabla anterior muestra las cargas factoriales de cada dimensión, donde la escala agrupa un total de 37 ítems que superan cargas superiores a .30; por tanto, todos los ítems contribuyen a la escala global.

Figura 4

Diagrama de flujo de los factores de motivación académica



Confiabilidad de la escala motivación académica

Variable	N° de ítems	Confiabilidad
Motivación académica	37 ítems	0.96

Confiabilidad de las dimensiones motivación académica

Dimensiones	N° de ítems	Confiabilidad
Realización Personal	5 ítems	0.79
Deseo de aprender	5 ítems	0.75
Logro de una meta	4 ítems	0.81
Gusto por estudiar	5 ítems	0.78
Deseo de competencia	5 ítems	0.81
Confianza de sí mismo	4 ítems	0.85
Tiempo de estudio	5 ítems	0.81
Amor por los desafíos	4 ítems	0.73

ANEXO 12. Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Acoso escolar	,203	248	,000	,892	248	,000
Motivación académica	,231	248	,000	,857	248	,000
Desprecio – ridiculización	,186	248	,000	,900	248	,000
Coacción	,180	248	,000	,875	248	,000
Restricción de la comunicación	,210	248	,000	,867	248	,000
Agresiones	,178	248	,000	,920	248	,000
Intimidación y amenaza	,161	248	,000	,866	248	,000
Bloqueo social y exclusión	,186	248	,000	,911	248	,000
Hostigamiento verbal	,184	248	,000	,909	248	,000
Robos	,178	248	,000	,882	248	,000
Realización Personal	,236	248	,000	,883	248	,000
Deseo de aprender	,201	248	,000	,883	248	,000
Logro de una meta	,218	248	,000	,839	248	,000
Gusto por estudiar	,191	248	,000	,864	248	,000
Deseo de competencia	,239	248	,000	,878	248	,000
Confianza de sí mismo	,249	248	,000	,830	248	,000
Tiempo de estudio	,238	248	,000	,869	248	,000
Amor por los desafíos	,259	248	,000	,842	248	,000

Nota. a. Corrección de significación de Lilliefors