

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

**Comportamiento de ciudadanía docente, motivación y satisfacción
académica de los estudiantes del nivel secundario
de los colegios de la Misión Peruana
Central Sur, Lima, 2018**

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con
Mención en Investigación y Docencia Universitaria

Por:

César Augusto Avilés Cedrón

Asesor:

Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal

Lima, abril de 2021

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 14 días del mes de Abril del año 2021, siendo las 4:00 P.m., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Jorge Platón Maquera Sosa, la secretaria: Dra. Gabriela Requena Cabral, los demás miembros: Mg. Sara Esther Richard Pérez y el asesor: Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: Comportamiento de ciudadanía docente, motivación y satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios de la Misión Peruana Central Sur, 2018.

César Augusto Avilés Cedrón del Bachiller/Licenciado(a) Educación. Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en: Investigación y Docencia Universitaria (Nomenclatura del Grado Académico) con Mención en Investigación y Docencia Universitaria

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller/Licenciado (a): César Augusto Avilés Cedrón

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Líteral	Cualitativa	
<u>Aprobado</u>	<u>17</u>	<u>B+</u>	<u>Con nominación de Muy Bueno</u>	<u>Sobresaliente</u>

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente



Secretaria

Asesor

Miembro

Miembro

Bachiller/Licenciado(a)

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

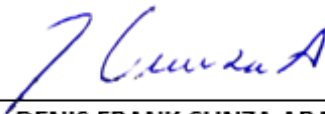
Yo, **Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal**, identificado con DNI N° 41405882, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, y docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: *Comportamiento de ciudadanía docente, motivación y satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios de la Misión Peruana Central Sur, 2018*, constituye la memoria que presenta al Licenciado **César Augusto Avilés Cedrón**, para obtener el grado académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los 14 días del mes de abril de 2021.



MG. DENIS FRANK CUNZA ARANZÁBAL

Asesor

Dedicatoria

A mi esposa Natti Zapata Tintaya por su
incondicional apoyo.

A mis familiares y amigos, en el camino
seguiremos forjando si nos proponemos
metas.

Agradecimientos

A mi creador, salvador y amigo Cristo Jesús, por darme la vida, la inteligencia y las fuerzas. Todo proviene de él y sin él nada hubiera hecho, por su infinito amor y sabiduría seguiré adelante.

Al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, amigo y asesor, gracias por su apoyo, por las horas que prestó para esta investigación. Agradezco su esfuerzo y dedicación en el aporte de partes importantes del presente estudio.

A la Mg. Sara Richard Pérez y a la Dra. Gabriela Requena Cabral por sus importantes orientaciones y recomendaciones para pulir y enriquecer esta investigación.

A los administradores de la Misión Peruana Central Sur de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, pastores Javier Tula, Marcial Carrasco y Ronald Vásquez.

A los docentes y directores de los tres colegios encuestados, mi enorme gratitud a ellos por confiar en esta investigación y ayudarme a recabar los datos y el tiempo que prestaron.

A los estudiantes de los tres colegios encuestados, sin sus respuestas no hubiera sido posible el análisis.

Tabla de contenido

Dedicatoria	iv
Agradecimientos.....	v
Tabla de contenido.....	vi
Índice de tablas	viii
Índice de anexos	ix
Resumen.....	x
Abstract	xi
Capítulo I. Planteamiento del problema	12
1.1. Identificación del problema	12
1.1.1. Formulación del problema de investigación.....	18
1.2. Objetivos	19
1.2.1. Objetivo general.....	19
1.2.2. Objetivos específicos.....	19
1.3. Justificación	20
Capítulo II. Marco teórico	22
2.1. Antecedentes	22
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	22
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	25
2.2. Bases teóricas	28
2.2.1. Comportamiento de ciudadanía docente	28
2.2.2. Motivación académica	41
2.2.3. Satisfacción académica	51
2.2.4. Hipótesis.....	54
Capítulo III. Materiales y métodos	56
3.1. Tipo de investigación	56
3.2. Diseño de la investigación	56
3.3. Población y muestra	56
3.3.1. Criterios de inclusión	57
3.3.2. Criterios de exclusión	57
3.4. Operacionalización de las variables.....	59

3.4.	Técnica e instrumentos de recolección de datos	61
3.4.1.	Cuestionario de Ciudadanía Docente – Cuerpo Docente Nivel Secundario.....	61
3.4.2.	Escala de Motivación Académica	65
3.4.3.	Escala de Satisfacción Académica	69
3.5.	Procesamiento y análisis de datos.....	70
3.6.	Aspectos éticos.....	71
Capítulo IV.	Resultados y discusión	72
4.1.	Resultados	72
4.1.1.	Análisis descriptivos de las variables de la muestra de estudio	72
4.1.2.	Prueba de Normalidad.....	73
4.1.3.	Correlación entre las variables	73
4.2.	Discusión de los resultados	75
Capítulo V.	Conclusiones y recomendaciones	79
5.1.	Conclusiones	79
5.2.	Recomendaciones	81
Referencias	82

Índice de tablas

Tabla 1. Muestra final del estudio.....	58
Tabla 2. Operacionalización de la variable comportamiento de ciudadanía docente (CIDOCE).....	59
Tabla 3. Operacionalización de la variable comportamiento de ciudadanía docente – cuerpo docente.....	59
Tabla 4. Operacionalización de la variable motivación académica	60
Tabla 5. Operacionalización de la variable satisfacción académica.....	60
Tabla 6. Análisis factorial exploratorio del cuestionario de comportamiento de ciudadanía docente – cuerpo docente.....	65
Tabla 7. Confiabilidad del Cuestionario de Comportamiento de Ciudadanía docente – cuerpo docente.....	66
Tabla 8. Análisis factorial exploratorio de la Escala de Motivación Académica.....	69
Tabla 9. Confiabilidad de las dimensiones de la Escala de Motivación Académica.....	70
Tabla 10. Análisis factorial exploratorio de la Escala de Satisfacción Académica.....	71
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la muestra de estudio.....	73
Tabla 12. Prueba de bondad de ajuste a la curva de las variables en estudio.....	74
Tabla 13. Coeficiente de correlación entre comportamiento de ciudadanía docente, motivación académica y satisfacción académica.....	76

Índice de anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia.....	97
Anexo 2. Escala de Motivación Académica	99
Anexo 3. Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico	101
Anexo 4. Cuestionario de Ciudadanía Docente.....	102
Anexo 5. Autorización de los Colegios	103

Resumen

El presente estudio tiene por finalidad determinar si existe relación significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica y la satisfacción académica en estudiantes del nivel secundario de tres instituciones educativas adventistas privadas de Lima e Ica. En este sentido, esta investigación es de diseño no experimental, de alcance correlacional y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 466 estudiantes, cuyas edades fluctuaron entre 11 y 17 años de edad. Los resultados evidencian que, sí existe relación positiva y significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación académica ($r = .424$, $p < .01$), así como con las dimensiones de motivación intrínseca ($r = .445$; $p < .01$) y extrínseca ($r = .301$; $p < .01$); observándose también dicha relación positiva entre el comportamiento de ciudadanía docente y la satisfacción académica ($r = .604$; $p < .01$); sin embargo, el comportamiento de ciudadanía y la satisfacción académica se relacionan de forma negativa y significativa con la desmotivación ($r = -.237$, $p < .01$; $r = -.244$, $p < .01$). Por lo tanto, se concluye que cuanto mejor sea el comportamiento de ciudadanía docente, será mejor la motivación y la satisfacción académica de los estudiantes. Se aprecia también que, cuando los estudiantes perciben un mejor comportamiento de ciudadanía docente y cuanto más satisfechos estén en el colegio, estarán menos desmotivados.

Palabras clave: comportamiento, ciudadanía docente, motivación académica, satisfacción académica.

Abstract

The main of this study is to determine if there is a significant relationship between teacher citizenship behavior, academic motivation, and academic satisfaction in high school students from three private Adventist educational institutions in Lima and Ica. In this sense, this research has a non-experimental cross-sectional design, and a correlational scope. The sample consisted of 466 students, whose ages ranged from 11 to 17 years old. The results show that there is a positive and significant relationship between the behavior of teaching citizenship and academic motivation ($r = .424$ $p < .01$), as well as its intrinsic ($r = .445$; $p < .01$) and extrinsic ($r = .301$; $p < .01$) dimensions; Also there is this relationship between the behavior of teaching citizenship and academic satisfaction ($r = .604$; $p < .01$); however, citizenship behavior and academic satisfaction are significantly and negatively related to demotivation ($r = -.237$, $p < .01$; $r = -.244$, $p < .01$). Therefore, it is concluded that the better the teacher citizenship behavior, the better the motivation and academic satisfaction of the students. It is also appreciated that when students perceive better teacher citizenship behavior and when they are more satisfied at school, then they will be less demotivated.

Keywords: behavior, teaching citizenship, academic motivation, academic satisfaction.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Identificación del problema

La sociedad ha sufrido grandes cambios respecto a la educación. En Latinoamérica se está proponiendo una educación tecnológica, donde no sólo se preocupa por la información, sino también por las competencias que debe adquirir el estudiante al finalizar su carrera. Estos cambios imponen en el estudiante una mecanización en los conocimientos adquiridos durante la etapa de formación en desmedro de los valores cívicos que es necesario que reciban. Por ello, ante ese descuido, varias instituciones como el Banco Mundial está sugiriendo ese cambio al estado, porque cada vez el mercado laboral exige productividad y el desenvolvimiento de los ciudadanos (Nascimento y Hetkowski, 2007).

En este contexto, las escuelas modernas han disminuido las enseñanzas de valores ciudadanos, debido a que los/as docentes han dejado de mostrar la ciudadanía pedagógica, donde los saberes deben responder a una necesidad social contextualizada, no politizada económicamente y humanizada al servicio del otro y no al servicio del ego personal de los/las docentes acríicas existentes en los sistemas educativos modernos (Mejía, Muñoz y Moreno, 2015).

En América Latina se dio inicio a la ciudadanía bajo la exclusión. Hasta la actualidad la ciudadanía se estudia mayormente en la dimensión política y jurídica; en base a derechos y deberes. Hace falta la dimensión moral y cívica de la cual se compone. Mejía et al. (2015) indican que: “Esto es porque en nuestro continente se

vivió, según la historia opresión social, donde sólo unos cuantos eran escuchados” (p. 77).

Ante esta realidad; Carnoy (citado por Muñoz, 1999) sugiere: “Favorecer la equidad y la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes es contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas que participen con una perspectiva de transformación en los procesos económicos, sociales y culturales” (p.103). Se concuerda con Carnoy al considerar que hay una necesidad de formar ciudadanos activos en la sociedad actual y eso se podría lograr a través de una educación que entienda la importancia del desenvolvimiento ciudadano en un contexto crítico en valores democráticos.

Cárcamo y Méndez (2016) describen la importancia de no sólo tomar en cuenta la dimensión instrumental, simbólica o abstracta de la ciudadanía sino construir una ciudadanía práctica, vivencial, donde los docentes y estudiantes son los actores. Puesto que la ciudadanía práctica no sólo concierne a docentes sino también a estudiantes. Además, la práctica de la ciudadanía en sus dos dimensiones es para ambos. Por otro lado, se espera, que la enseñanza de la ciudadanía empiece con los docentes de los niveles básicos de la educación escolar.

A la satisfacción académica se le reconoce como un constructo relevante para la adaptación, el bienestar, la permanencia y el término de la carrera en universitarios. (Lent, Singley, Sheu, Schmidt, A. & Schmidt, C., 2007). Un estudio, mostró hallazgos no correlacionales entre la satisfacción del estudio y la procrastinación académica. (Dominguez-Lara y Campos-Uscanga, 2017). Sin embargo, este estudio demuestra

la importancia de la satisfacción en el desempeño del estudiante, siendo que la satisfacción del estudio es un componente de la satisfacción académica.

Asimismo, estudios demuestran que los estudiantes satisfechos tienden a realizar un mayor esfuerzo en sus actividades educativas (Tesema, Ready y Yu, 2012), a tener un mejor desempeño en éstas (Grandgirard, Poinsoy, Krespi, Nénon, y Cortesero, 2003) y a permanecer y finalizar el curso académico en el que se encuentran (Mason, 2012). Estos concuerdan con el estudio que demuestra la correlación altamente significativa entre satisfacción académica y el rendimiento académico. Además, comprobó que la satisfacción promueve la retención de los estudiantes (Dhaqane y Afrah, 2016).

Después, otro estudio sobre satisfacción y estudios semipresenciales destacó que el nivel de satisfacción de los estudiantes estaba relacionado con el grado de capacitación del profesorado y con las estructuras organizativas de la institución (Cabero, Llorente y Puentes, 2010). Es decir que la satisfacción tiene relación también con el desempeño docente. Podría ser que la motivación y satisfacción académica de los estudiantes se relacione con el comportamiento de ciudadanía docente.

También cabe mencionar un estudio donde se demuestra la relación de los tutores y el grado de satisfacción de los estudiantes. Este estudio concluye que la satisfacción está más relacionada con el tutor que con la organización y los contenidos de tutoría (Pérez, Martínez y Martínez, 2015).

Adicionalmente, se ha demostrado que los logros académicos de los estudiantes están relacionados significativamente con la satisfacción que ellos tienen. En efecto,

se podría decir que las dimensiones de la satisfacción académica predicen los logros académicos de los estudiantes (Rashidi y Moghadam, 2014).

Un estudio reciente mostró que las actitudes de aprendizaje de los estudiantes tienen una relación moderadamente significativa con la motivación académica. Los resultados obtenidos también demostraron que la motivación intrínseca y extrínseca tienen relación altamente significativa con la motivación académica. Este último correlaciona negativamente con las actitudes de aprendizaje de los estudiantes según el tipo de escuela (Tasgin y Coskun, 2018).

La motivación es esencial para la vida de todo ser humano, está involucrado en muchas áreas de la vida. “También se considera el significado de estas necesidades psicológicas y los procesos dentro de sus dominios como el cuidado de la salud, la educación, el trabajo, el deporte, la religión, y la psicoterapia” (Ryan y Deci, 2000, p. 2).

La motivación es un elemento primordial de la labor educativa: a) padres b) profesores y c) estudiantes están involucrados. Una investigación reciente del Brasil demostró que la participación académica de los estudiantes está altamente relacionada con la motivación académica (Porto y Gonçalves, 2017). En otras palabras, un estudiante motivado tendrá una mejor participación en el aula. El problema puede ser que se esté apuntando a la participación, pero poco a la motivación académica.

Una preocupación respecto a la motivación es la capacitación de los docentes, por tanto, se espera que los docentes estén preparados para enseñar desde diversos enfoques a estudiantes que aprenden de diversos modos. En Madrid se hizo un

estudio tomando un grupo de estudiantes de un Centro Educativo que tenía diferentes enfoques y estrategias para enseñar. Los hallazgos fueron que existe una diferencia significativa cuando se establece relaciones [estrategia pedagógica] y la motivación intrínseca. Se recomendó emplear diversas estrategias como el enfoque inclusivo de atención para desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Nuñez Del Río, Biencinto, Carpintero y García, 2014). En efecto, se espera mucho en el área educativa de la motivación académica. Cada institución educativa debería hacer planes para motivar a sus estudiantes dentro de la pedagogía.

Asimismo, estudios demuestran que la autoeficacia académica está altamente relacionada con la motivación académica. Cuando se midió actitudes hacia la enseñanza en los docentes de nivel inicial, autoeficacia académica y motivación académica se demostró que, aunque las actitudes positivas de los participantes hacia la enseñanza no estaban relacionadas con la motivación académica ni con la autoeficacia académica, si se demostró fehacientemente que la motivación académica tiene relación altamente significativa con la autoeficacia académica (Ferda, 2016). Es decir, a mayor motivación más eficacia del estudiante. El resultado de la eficacia no tiene que ver con la actitud positiva del docente hacia la enseñanza. Por tanto, queda claro que la motivación académica es una variable que implica trabajos profundos de investigación, a pesar de que se ha tratado bastante el tema. Por ello, se considera que hay elementos que son desconocidos en la motivación en el área educativa.

En ese contexto, son escasas las discusiones acerca de la moral (valores) y la motivación académica en el área educativa. Pero se ha encontrado un estudio que

midió los grados de valores y la motivación de estudio en postulantes de la SENATI en Lima, Perú. El investigador midió estas dos variables para demostrar conocer la relación entre el desarrollo de valores en los estudiantes y la motivación en los estudios (Alvites, 2012). Los resultados fueron que existe una correlación altamente significativa entre estas dos variables. Cabe subrayar que el investigador midió los grados de valores y los grados de motivación en los estudios. En consecuencia, se espera que cuando se hable de motivación o de satisfacción por ser constructos humanistas en la educación no se deje de abordar el tema en los valores altruistas y ciudadanos porque de lo contrario se corre peligro.

El investigador observó que en el plantel educativo donde laboraba, los maestros y estudiantes mostraban una inadecuada relación mostrando indisciplina y apatía por los estudios; es decir desmotivación e insatisfacción relucidos en algunos por su indiferencia hacia el aprendizaje. Por ello, se tomó en cuenta a tres colegios de nivel secundario, para comparar las variables y demostrar si existe relación entre las variables de estudio, porque se cree por observación que si hay.

Considerando la importancia actual de estas variables, se intentará describir la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica de los estudiantes y la satisfacción académica en los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur.

1.1.1. Formulación del problema de investigación

1.1.1.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica y la satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?

1.1.1.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?
- ¿Cuál es la relación entre el comportamiento de la ciudadanía docente y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?
- ¿Cuál es la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?
- ¿Cuál es la relación entre la satisfacción académica y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?
- ¿Cuál es la relación la satisfacción académica y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?

- ¿Cuál es la relación entre satisfacción académica y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Establecer la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica y la satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

1.2.2. Objetivos específicos

- Establecer la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Establecer la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Establecer la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Establecer la relación entre la satisfacción académica y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

- Establecer la relación entre la satisfacción académica y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Establecer la relación entre la satisfacción académica y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

1.3. Justificación

La investigación planteada contribuirá a generar un modelo para entender y tratar el comportamiento de ciudadanía docente, la satisfacción y la motivación académica de los estudiantes del nivel secundario. Este modelo servirá para la realización de otros estudios en diferentes niveles de la educación peruana.

Asimismo, los resultados del estudio ayudarán a crear una mayor conciencia de los directores, administradores, docentes y estudiantes respecto de la importancia de la aplicación de la ciudadanía docente en todas las áreas del plantel educativo.

Por otro lado, mediante la investigación se desarrollará un método para medir las variables de estudio en diferentes contextos de nuestro país. Por lo tanto, es necesario familiarizarse con los instrumentos. Se podrá utilizar este método en cualquier unidad educativa.

Los estudiantes podrán reconocer su motivación hacia los estudios y al mismo tiempo la desmotivación que los lleva a repetir cursos y a muchos de ellos, a abandonar los estudios.

Considerando las dimensiones se podrá medir las habilidades pedagógicas del docente y la satisfacción de los estudiantes generando un clima cálido.

Los docentes tendrán una herramienta que les permitirá evaluar su comportamiento de ciudadanía docente. Esta ayudará a fortalecer la relación docente-estudiante.

Capítulo II. Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

En Portugal, Rego (2003) realizó un estudio cuyo objetivo fue describir la relación entre los comportamientos de la ciudadanía docente, el desempeño de los docentes universitarios, la motivación profesional y la autoconfianza de los estudiantes. La muestra contó con la participación de 242 graduados de distintas organizaciones y ocupaciones. Se probó un modelo de seis factores y de cuatro dimensiones respecto a los comportamientos de ciudadanía más ambas variables de impacto (motivación profesional y autoconfianza). Los resultados mostraron que un excelente maestro es aquél que obtiene buenas calificaciones en las cuatro dimensiones de los comportamientos de ciudadanía. Además, se sugiere que los cuatro comportamientos de ciudadanía docente contribuyen a la calidad en la educación superior con respecto a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Portugal, Rego, Pereira, Fernandes & Rivera (2007) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue medir el grado de correlación entre las variables comportamiento de ciudadanía docente, desempeño académico y la motivación académica. Los participantes fueron 1201 estudiantes que evaluaron el comportamiento de 80 docentes. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de los Comportamientos de ciudadanía docente o los CIDOCE elaborado por Rego. Este trabajo tuvo como antecedentes inmediatos trabajos similares de Rego y Pereira en 2004 hecha en población universitaria, y en población secundaria. Los resultados sugieren lo

siguiente: (a) los cuatro CIDOCE (Comportamientos de ciudadanía docente) explican 65% de la varianza de la motivación agregada de los estudiantes y 79% de la varianza de la puntuación de desempeño que atribuyen a sus profesores. (b) las clases con mayor desempeño académico y más elevada motivación son aquellas cuyos profesores presentan fuertemente los cuatros comportamientos de ciudadanía docente (CIDOCE) evaluados.

En España, Inglés, Martínez-González y García-Fernández (2013) llevaron a cabo un estudio sobre la relación de conducta prosocial y motivación académica. El objetivo fue analizar la relación entre conducta prosocial y las estrategias de aprendizaje en una muestra de 2022 estudiantes españoles (51.1% varones) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La conducta prosocial fue medida con la escala de Conducta Prosocial del *Teenage Inventory of Social Skills* (TISS) y las estrategias de aprendizaje fueron medidas con el *Learning and Study Strategies Inventory-High School* (LASSI-HS). Los análisis de regresión logística revelaron que la conducta prosocial es un predictor positivo y estadísticamente significativo de puntuaciones altas en las siguientes estrategias y habilidades de estudio: actitud hacia el éxito académico, motivación, procesamiento de la información, selección de ideas principales, ayudas al estudio, autoevaluación y estrategias de evaluación. Estos resultados fueron encontrados en varones, mujeres y en estudiantes de todos los cursos de ESO. Sin embargo, la conducta prosocial sólo fue un predictor positivo y estadísticamente significativo de altas puntuaciones en control del tiempo (en las muestras de 2º y 4º ciclo de ESO) y en concentración (en las muestras de chicos y chicas de 4º ciclo de ESO). En la muestra de varones, las OR indican que la

probabilidad de presentar altas estrategias de aprendizaje en AT (Atención) aumenta 1.82 veces más en los estudiantes con alta conducta prosocial con respecto a los de baja conducta prosocial. Este aumento es de 1.90 para CON (Concentración), 2.79 para AE (Ayudas al estudio), 3.46 para EPE (Estrategias para preparación de exámenes), 3.72 para AUT (Autoevaluación), 4.27 para PI (Procesamiento de la información), 4.65 para SIP (Selección de ideas principales) y 4.78 para Motivación. Por el contrario, la probabilidad de presentar alta Ansiedad (ANS) es 0.37 veces menor en los estudiantes con alta conducta prosocial que en los estudiantes con baja conducta prosocial.

En Angola, Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica (2017) realizaron un estudio cuyo objetivo fue probar mediante ecuaciones estructurales, los efectos del apoyo académico percibido y la implicación escolar sobre la satisfacción con la escuela. Los participantes fueron 2028 estudiantes de origen angoleño con edades entre 14 y 22 años. Se aplicó un instrumento que medía satisfacción y su relación con el éxito académico en estudiantes. El resultado de este estudio indicó que recibir apoyo de la familia es relevante para la implicación del alumnado y su satisfacción con la escuela.

En Chile, Vergara-Morales, Valle, Díaz, Matos y Pérez (2019) realizaron un estudio sobre los perfiles motivacionales y la satisfacción académica. Los objetivos del estudio fueron identificar los perfiles motivacionales de estudiantes universitarios y evaluar sus diferencias en cuanto a la satisfacción académica. Los participantes fueron 882 estudiantes con edades comprendidas entre los 17 y 50 años, procedentes de nueve universidades chilenas. Los perfiles motivacionales se

identificaron mediante análisis de conglomerados, siguiendo la combinación de métodos jerárquicos y no jerárquicos. Las diferencias entre los perfiles se evaluaron a través de la prueba Anova unifactorial, considerando el cálculo del tamaño del efecto y el análisis *post-hoc de Games-Howell*. Estos resultados mostraron que mientras aumentó la percepción de apoyo a la autonomía, también aumentó la motivación autónoma y la satisfacción académica de los estudiantes universitarios ($r=.34$; $p < .01$, $r=.58$; $p < .58$). Por otro lado, en la medida que aumentó la percepción de control de la autonomía, disminuyó la motivación autónoma y la satisfacción académica. ($r=-.13$; $p < .01$, $r=-.22$; $p < .01$).

2.1.2. Antecedentes nacionales

Cabe precisar que en este apartado se presentaron tesis correlacionales, debido a que se realizó la revisión en los diversos repositorios de las Universidades del Perú. Se buscó encontrar estudios similares a lo que se propuso, sin embargo, no se halló alguno que aborde las variables propuestas en el estudio. Por esa razón, se decidió presentar los siguientes estudios:

En Lima, Remón (2013) realizó un estudio con el objetivo de verificar la correlación entre las dimensiones y áreas del Clima Social Familiar y los tipos y subtipos de Motivación Académica y Desmotivación, en 378 estudiantes del 3er. y 4to. de Secundaria de colegios pertenecientes al Consorcio de centros educativos católicos de Lima Metropolitana. La recolección de datos se hizo con la Escala del Clima Social en la Familia de Moos y la Escala de Motivación Académica de Vallerand, esta última fue adaptada y analizada psicométricamente para probar su confiabilidad y

validez en nuestro medio. Los resultados demuestran que la cohesión, relaciones, actuación, desarrollo intelectual-cultural, social-recreativo, moral-religioso, estabilidad, organización y control familiar se correlacionan de manera significativa y positiva con la motivación académica intrínseca, extrínseca y sus subtipos; y de manera significativa pero inversa con la desmotivación ($r=-.136$; $p<.08$, $r=-.180$; $p<.00$) en relación a los subtipos del clima social familiar de relaciones y cohesión.

En Tumbes, García (2012) efectuó un estudio para correlacionar el rendimiento académico y los factores que lo impulsan como la autoestima y la motivación académica. Los participantes fueron 365 estudiantes ingresantes del año 2010 a la universidad. Para medir la variable independiente autoestima de los ingresantes 2010 se utilizó el Test de autoestima de Coopersmith y para la variable dependiente rendimiento académico se obtuvo el record de notas ponderados de los alumnos ingresantes 2010 al término del año 2011. Los resultados fueron que los estudiantes que presentaron niveles deficientes y muy deficientes en su rendimiento académico (menos de 10.99) son aquellos mismos estudiantes que lograron niveles bajos y deficientes en sus puntajes de ingreso a la universidad (87 sobre 260 puntos en total) y tienen la motivación para el aprendizaje en niveles medio bajo y bajo, correspondiendo a los estudiantes de diversas escuelas de Ingeniería. De igual forma, su autoestima se ubica en mayor porcentaje en niveles medio bajo. Por lo tanto, la motivación académica se relaciona positivamente con el rendimiento académico en los estudiantes ($r=.199$; $p<.01$).

En Puno, Quispe (2008) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue medir la relación entre la autoconciencia, motivación, y el nivel de rendimiento académico de los

estudiantes del IX Semestre de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico de Huancané. Los participantes fueron 54 estudiantes. En la Construcción de los instrumentos de investigación para esta investigación, se adaptaron los Test de Inteligencia Emocional desarrollado por Siegfried Brockert y Gabriele Braun, para dos de sus componentes que son: Autoconciencia y Motivación. Los resultados fueron una correlación significativa entre las variables ($r=.783$; $p <.00$, $r=.866$; $p <.00$).

En Lima, Alvites (2012) realizó un estudio para demostrar la correlación entre los valores morales y la motivación para el estudio. La muestra estuvo constituida por 174 jóvenes de 16 a 24 años, de colegios públicos y privados, de ambos sexos. Las escalas fueron previamente construidas y validadas en el presente estudio, fueron sostenidas teóricamente por la Teoría Informacional de la Personalidad del Dr. Pedro Ortiz Cabanillas. Los resultados mostraron las siguientes conclusiones: primero, que existe una correlación altamente significativa entre las variables valores (integridad, dignidad y autonomía) y motivación para el estudio ($r=.997$; $p <.00$, $r=.991$; $p <.00$, $r=.996$; $p <.00$). Además, que las escalas de Likert elaboradas para el estudio, que miden las variables: valores y motivación para el estudio, tiene validez interna y confiabilidad.

En Lima, Merino-Soto, Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2017) hicieron un estudio psicométrico para validar un instrumento que mide la satisfacción en estudiantes universitarios llamado Escala Breve de Satisfacción con los Estudios (EBSE). Se evaluó a una muestra de 590 estudiantes. Se aplicó un análisis factorial exploratorio, finalmente el instrumento arrojó una confiabilidad de (0.78) en el alfa de

Cronbach. En cuanto al análisis factorial, de acuerdo con el análisis paralelo, se extrajeron 2 factores, uno formado por los ítems de EBSE y otro por los ítems de ansiedad y depresión. Los pesos factoriales fueron moderados y homogéneos en el interior de cada factor. Respecto a la correlación interfactorial, esta fue moderada ($r = -0,425$). La fiabilidad de las puntuaciones (coeficiente alfa) presentó una magnitud adecuada (0,788; IC del 95%, 0,755, 0,817). Por tanto, los resultados revelaron adecuadas propiedades psicométricas en el instrumento que mide la satisfacción en estudiantes universitarios.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Comportamiento de ciudadanía docente

El comportamiento humano ha sido estudiado desde el punto de vista filosófico durante cientos de años. Pero desde que la psicología se separó de la filosofía se la ha estudiado aparte. Es la psicología en sus diversas teorías de la personalidad y de la motivación que estudia el comportamiento humano. Para el autor, la ciudadanía tiene una relación estrecha con el comportamiento, porque la ciudadanía se manifestará a través del comportamiento individual y social dentro de un marco de referencia. La ciudadanía en el último milenio se ha estudiado desde el punto de vista legal, sin embargo, en los últimos años, ha suscitado un interés mayormente académico (Del Águila, 2010). La intención del investigador será presentar las teorías que han dado origen al constructo de “comportamiento y ciudadanía docente”. Primero abordaremos el trasfondo histórico de “ciudadanía” y las teorías que le acompañan.

2.2.1.1. Definición

El constructo de comportamiento de ciudadanía docente ha tenido una trayectoria histórica dentro del ámbito empresarial u organizacional, puesto que desde 1964 el investigador Katz lo implantó como “comportamiento de ciudadanía organizativa”, por ello se establece características personales de estos comportamientos dentro de una organización (Katz, 1964).

Organ (1997) al estudiar este concepto, observa que Katz detalló que estos comportamientos se dan fuera del ámbito del trabajo, es decir “cuando nadie ve al trabajador, él tiene estos comportamientos dentro de la organización de manera externa a su labor” (p.74). Además, que no importaba la función dentro del trabajo, el individuo lo realizaba. Por eso Organ llamó a estos comportamientos “comportamientos individuales discrecionales”. Pero esta concepción recibió muchas críticas, hasta por él mismo Organ, puesto que el comportamiento del trabajador que se manifestaba dentro y fuera de su centro laboral no eran claras. Por tanto, Organ sugirió que los comportamientos de ciudadanía se definan como: “desempeño contextual” (Organ, 1997).

Los comportamientos de ciudadanía organizativa han sido ampliamente investigados por la psicología industrial y organizacional (Podsakoff, Mackenzi, Paine & Bachrach, 2000). En consecuencia, se analiza estos comportamientos o sus características en un perfil de liderazgo empresarial.

Todavía muchos autores los siguen llamando “comportamientos de ciudadanía” tomado de Katz, pero con la definición de Organ.

Para el investigador la definición de Rego es la que mejor aplica al ámbito educativo y considera que ha tomado de la definición de Katz. Rego et al. (2007) señalan:

Los comportamientos de ciudadanía docente (CIDOCE) son comportamientos voluntarios o discrecionales, no directa o explícitamente reconocidos por el sistema de recompensa formal, que contribuyen al funcionamiento eficaz de la organización educativa, respecto a la motivación y desempeño académico de los estudiantes (p. 256).

2.2.1.2. Características del comportamiento de ciudadanía docente

Luján (2004) menciona que “ciudadanía y nacionalidad aluden a derechos del sujeto nacido en determinado territorio, mientras que en el caso de nacionalización, se trata la forma de convertirse en natural de un territorio por voluntad expresa en el extranjero” (p.314). En otras palabras, quiere decir que como ciudadanos de un país o nación (de nacimiento) tenemos derechos y deberes, a diferencia de la nacionalización (donde no nació) que un individuo recibe por deseo o voluntad de pertenecer a un país o nación que no es suyo por nacimiento.

Según Luján, el individuo puede tener la ciudadanía por nacimiento, por voluntad o por residencia. Esto tiene su origen en los derechos del hombre que surgieron a lo largo de la historia mediante las siguientes corrientes filosóficas:

- El jusnaturalismo, propone que los derechos del hombre son derechos naturales, y están respaldados por la ley natural y la naturaleza humana. Por tanto, son anteriores a la creación de la sociedad.

- El utilitarismo, propone que los derechos del hombre se fundamentan en las ideas de utilidad y felicidad. Para los utilitaristas toda acción política debe buscar el bien en el mayor número de ciudadanos, pero respetando la libertad de todos.
- El modelo kantiano, presenta al hombre como ser racional, capaz de “gozar de una autonomía moral”, que le permita gobernarse a sí mismo creando en forma autónoma sus propias leyes. Este modelo le otorga libertad al ciudadano, porque cree que el hombre es autónomo y es un ser racional.
- El historicismo, enseña que los derechos se fundamentan en los acuerdos que se han logrado entre los hombres a lo largo de la historia (Luján, 2004).

En los últimos años, la ciudadanía, en el aspecto pedagógico ha tomado auge sin dejar el componente legal y social. Investigadores analizaron las reacciones emotivas que tienen los docentes frente a las evaluaciones de los estudiantes sobre la enseñanza (Kogan, Schoenfeld-Tacher & Hellyer, 2010, p. 623).

Asimismo, otros estudios como el de Rego et al. (2007) muestran la relación entre el comportamiento docente, la motivación académica y el desempeño académico de los estudiantes. Al final de estos estudios, los investigadores recomendaron que se necesita profundizar el constructo de ciudadanía en relación con otras variables de educación.

Para Rego, el comportamiento de ciudadanía docente tiene su origen en la psicología industrial y organizacional. Estas ramas de la psicología observaron que existen personas que tienen espíritu colaborativo y de ayuda hacia sus compañeros. Ellos hacen la diferencia en su centro de labor. Se considera que el comportamiento

organizacional tiene relación con el liderazgo que se desempeña en una institución (Rego, 2000). Respecto a los docentes universitarios, el estudio de Rego indica que hay docentes solidarios que se preocupan por la imagen de su institución; aquí cabe resaltar el apoyo de docentes a otros docentes para revisar artículos, para reemplazos y dictado de clases. Es en esta observación, que nace el constructo de comportamiento de ciudadanía docente.

Por otro lado, la ciudadanía tiene su origen en uno de los pensadores contemporáneos como lo fue Tomas Marshall. Él postulo que la ciudadanía tiene tres etapas:

- Ciudadanía civil, que se constituyó en el siglo XVIII, asentando los derechos de propiedad, de expresión, de libertad de movimiento.
- Ciudadanía política, en el siglo XIX, nace el derecho a elegir y ser elegidos y al sufragio universal.
- Ciudadanía social, en el siglo XX, donde nacen el derecho a una vida digna con la satisfacción de sus necesidades de acuerdo a los valores de la sociedad en la que viven (Marshall citado por Murriello, 2005, p. 66).

Recogiendo lo dicho anteriormente, la ciudadanía nace a lo largo de la historia. Y lo hace en una sociedad que necesita igualdad. En efecto, también surgieron pensadores que presentaron teorías acerca de la ciudadanía. A continuación, presentamos algunas de ellas:

- John Locke (1632-1704), filósofo de la libertad y fundador del empirismo moderno. Señala que los hombres tienen el derecho natural a la propiedad,

anterior a la existencia de la sociedad y el gobierno, y este derecho debe ser protegido.

- Alexis Tocqueville (1805-1859), argumenta que la ciudadanía y la democracia eran elementos de un tipo de sociedad que nacería como producto de la igualdad de condiciones sociales propias del mundo moderno.
- Carlos Marx (1818-1833), pensaba que la ciudadanía era un progreso con respecto al pasado feudal, pero todavía muy limitado, pues en su perspectiva, la idea de que “todos son iguales ante la ley” enmascaraba las desigualdades económicas y de clase.

En fin, se puede percibir que el comportamiento de ciudadanía docente tiene su origen en la historia de la ciudadanía. Pero no sólo en la historia sino también en la ciudadanía ejercida dentro de la empresa del siglo XIX y que se extiende a las instituciones educativas (Cárcamo, 2010, p.34).

2.2.1.3. Modelos teóricos del comportamiento ciudadanía docente

Para detallar la conexión entre la ciudadanía y el impacto sobre el ejercicio empresarial y su repercusión en el ámbito educativo se empezó viendo algunas teorías del liderazgo.

Rego et al. (2007) señala que el constructo de ciudadanía docente, que tiene su origen en los comportamientos de la ciudadanía organizacional, han sido ampliamente investigados por la psicología industrial y organizacional. Es decir, que para entender el comportamiento de ciudadanía docente tenemos que sumergirnos

en las teorías de la psicología organizacional e industrial. Se empezará con las teorías de liderazgo.

Existen varias teorías del liderazgo, pero en esta sección se toma en cuenta las principales y las que tienen relación con la formación docente. Porque el propósito de este apartado es dar a conocer las teorías existentes que dan fundamentos a las variables y dimensiones en estudio.

Bernal menciona que la comunidad científica ha producido una cantidad notable de evidencias para persuadir que el liderazgo tiene importancia en el quehacer educativo. En ese contexto el mezclar el liderazgo en la educación trae rendición de cuentas y la generación de nuevos contextos de trabajo, donde los docentes han sobrevivido (Bernal, Jover, Ruiz y Vera, 2013).

2.2.1.3.1. Teoría de roles

Una de las teorías de liderazgo es la teoría de roles, donde se postula que el líder debe tomar diferentes roles a lo largo de su carrera, “como los roles de tarea que son de naturaleza cognitiva y centrados en la planificación y en la organización; y los roles de tipo socioafectivo que giran en torno a la conexión emocional entre los miembros del grupo” (Bernal et al., 2013, p.22).

2.2.1.3.2. Modelo de contingencia

Para enfrentar los problemas y dar las soluciones al líder, se han propuesto diferentes teorías como el modelo de contingencia. Esta teoría fue propuesta por Fiedler en 1984, en el que el líder es como un agente (variable independiente), cuya influencia depende de elementos situacionales (variables moduladoras). Los factores que determinan la favorabilidad de la situación se sintetizan en la relación entre el

líder y los miembros, la estructura de la tarea y la posición de poder del líder (Fiedler citado por Benavides y Delgado, 2004) define al liderazgo como el proceso de influenciar las actividades de un individuo o de un grupo hacia el logro de ciertos objetivos. Sin embargo, “el poder sobre los demás también suele implicar cierto grado de consentimiento, o al menos, cierta sumisión aceptada, por la que el líder y su organización tienen que pagar un precio” (Barón, 1989, p.140).

2.2.1.3.3. La teoría de las expectativas de metas por House y Mitchel (1974)

Estos investigadores han insistido en que la eficacia del estilo de liderazgo para incrementar la motivación del grupo estará en función de las características de los mismos, de las características de la tarea y de las presiones ambientales. House y Mitchell (citado por Castro y Nader, 2004) plantean que un líder puede mostrar alguno o todos los estilos de acuerdo al tipo de situación. Aquellos líderes más efectivos son los que adaptan su estilo a la situación o a las necesidades de sus seguidores.

2.2.1.3.4. Teoría del liderazgo situacional de Hersey y Blanchard (1979)

Respecto a esta teoría, Bernal et al. (2013) afirma: “La teoría de liderazgo situacional postula dos estilos posibles de liderazgo: directivo, donde el líder indica normas o tareas; y bidireccional, en el que todos los miembros del grupo escuchan y se involucran en la toma de decisiones” (p.23).

Asimismo, Hersey y Blanchard (citado por Benavides y Delgado, 2004) refieren: “La teoría del liderazgo situacional se basa en el grado de apoyo social y emocional o comportamiento en las relaciones personales y el nivel de disposición de los seguidores en base a la prestancia de hacer cierta tarea” (p.180).

2.2.1.3.5. Teoría del liderazgo transformacional de Bernard (1985)

El enfoque del liderazgo transformacional propuesto por Bernard M. Bass en 1985 influyó en varios estudiosos (Yukl, 2002; Molero, Recio, y Cuadrado, 2010). El liderazgo transformacional trata del cambio que se origina en el líder, y del empoderamiento que les otorga a sus socios. Bernal et al. (2013) aduce: “Se trata finalmente de modificar la organización contribuyendo al logro de sus propias necesidades humanas y coadyuvando al mismo tiempo a la satisfacción de las metas de la organización” (p.23).

Por tanto, será necesario graficar la importancia de los valores que tiene un líder educativo. Para el autor estos valores se encuentran sumergidos en el comportamiento de ciudadanía docente. Por ello resaltamos lo que Bernal et al. (2013) dice: “En cierta medida, ser líder educativo es buscar con esperanza el aporte único que hay en cada persona, mientras no deja de construirse uno mismo en aquello en lo que está comprometido” (p. 32).

Para los psicólogos organizacionales el líder evoluciona en características que va implementando a lo largo de su carrera. Al respecto Kelchtermans (citado por Fuentealba, 2006) señala: “El yo profesional y personal, evoluciona con el tiempo y que está constituido por cinco elementos interrelacionados: la autoimagen, la autoestima, la motivación para el trabajo, la percepción de la tarea y la perspectiva de desarrollo futuro” (p. 68).

Consecuentemente el liderazgo presenta rasgos personales como coraje, optimismo, resiliencia, tolerancia, conciencia de sí mismo, energía, ambición, inteligencia emocional, compromiso y deseo de aprender (European Commission,

2012), ya que toda acción educativa no se fundamenta exclusivamente en saberes competenciales, sino de forma esencial, en cualidades personales, actitudes y valores (Bernal et al., 2013).

Además, las teorías más populares sobre liderazgo aclaran que los líderes de éxito además de organizar, dirigir y supervisar, entablan relaciones con toda la comunidad escolar, se centran en las personas y personifican valores y prácticas coherentes que tratan de compartir con los demás (Rosenholtz, 1989). Estos últimos valores tienen que ver con las dimensiones del comportamiento de ciudadanía docente como son: la escrupulosidad pedagógica, concientización y cortesía hacia los estudiantes.

La educación tiene un componente técnico y otro moral y ambos son necesarios, por eso que la consistencia, permanencia, convicción y compromiso tienen que ver con el aspecto moral y no el técnico, por lo cual se puede afirmar que los maestros eficaces son aquellos que muestran mayor interés, mayor preocupación o mayor sensibilidad hacia los alumnos como personas que tienen disposición para aprender (Carr, 2005; Barcena y Mélich, 2000).

2.2.1.4. Dimensiones del comportamiento de ciudadanía docente

Los investigadores Rego et al., (2007) señalan que el comportamiento de ciudadanía docente está compuesto por cuatro dimensiones:

2.2.1.4.1. Comportamiento participativo

Este constructo ha sido extraído del ámbito empresarial. Las investigaciones halladas lo llaman comportamiento organizativo (CO). En el liderazgo el

comportamiento organizativo es tomado en cuenta, puesto que los directivos tomarán decisiones respecto a dichos comportamientos. Según la teoría del liderazgo situacional este constructo se sitúa como un componente fuera de las características del trabajo, características de la organización, pero dentro de las características de los seguidores (Faga, s. f.).

No obstante, se ha abordado el comportamiento organizativo dentro de una gama de variables que está relacionada con la gestión de la calidad total (GCT) y la reingeniería. Pero mencionemos estas variables, siguiendo el modelo de Robbins, donde presenta tres niveles: nivel individual, nivel grupal y nivel de sistema organizativo. Variables dependientes: productividad, absentismo, rotación de personal y la satisfacción el trabajo. Variables independientes: variables del nivel individual, que son características biográficas como sexo, edad, etc., personalidad, valores, actitudes y habilidades, variables del nivel de grupo, como los patrones y proceso de comunicación, los estilos de liderazgo, el poder y el conflicto y por último, variables del nivel de sistema organizativo, que incluye el diseño estructural de la organización formal, la forma en que se diseñan los trabajos y se dispone del ambiente físico, las políticas de recursos humanos con las cuales se hace la evaluación y se toma la concesión de recompensas, los sistemas usados para realizar el cambio, los niveles de estrés en el trabajo, la cultura nacional en la que opera la organización y la propia cultura interna de la misma. Todas estas variables se tomarán en cuenta a la hora de estudiar el comportamiento organizativo (Robbins citado por Pérez, 2007).

El enfoque de liderazgo empowerment tratado por Musitu y Buelga (2004) menciona: “Implica la determinación individual de cada uno sobre su propia vida, control personal y sugiere la participación democrática en las escuelas, el vecindario, la iglesia y otras organizaciones de la comunidad como grupos de voluntariado, grupos de autoayuda, etc.” (p.173).

2.2.1.4.2. Orientación práctica

La práctica pedagógica y tiene que ver con el manejo que tiene el docente en el aula. En ese sentido Prieto (2010) manifiesta: “Es el profesor quien decide qué se va a enseñar, cómo, cuándo y a quién. Cada profesor define la situación a partir de lo que son sus propios códigos culturales y de las concepciones pedagógicas y filosóficas que postula” (p.82).

Por otro lado, respecto a la práctica pedagógica del docente podemos añadirle la percepción que tienen los estudiantes, Egglestone (1977) señala: “La escuela no sólo determina y decide cómo tienen que ser representadas los sucesos, sino que también prefija el lenguaje, que los estudiantes deben usar para expresarse acerca de los mismos” (p.271). Es decir que son los estudiantes los que deben formarse a través de la orientación del docente, ellos deben sacar sus propias conclusiones. Egglestone espera que un estudiante no sea un mero reflector, sino que la orientación que recibe del docente le sirva para reflejar su luz propia.

Además, las consecuencias, de no tener una adecuada práctica pedagógica tiene repercusiones serias. “Dada la, muchas veces inexistente conexión entre lo que se enseña y quiere que se aprenda y lo que son las percepciones y vivencias de los sujetos del proceso” (Prieto, 2010, p.85).

Asimismo, Prieto sigue diciendo que es “necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente sea claro, es por eso que debe aplicar la orientación pedagógica en el aula” (Prieto, 2010, p. 90).

Varios investigadores le dan importancia a la orientación práctica y sugieren la capacitación sobre este tema para los docentes. Además, una atención considerable a la definición del contenido y la tecnología de la capacitación de orientación práctica de docentes (Bacca, Baldiris, Fabregat, Graf y Kinshuk, 2014).

2.2.1.4.3. Escrupulosidad pedagógica

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define escrupulosidad como exactitud en el examen y averiguación de las cosas en el estricto cumplimiento de lo que alguien emprende o toma a su cargo.

Rego et al. (2007) aducen que esta dimensión está relacionada con la integridad del docente, puesto que el docente es “considerado menos íntegro si no prepara las lecciones ni es escrupuloso en su actividad” (p. 259). “La escrupulosidad pedagógica tiene que ver con la preparación de las clases y el trabajo sistemático, programado y coherente de los contenidos y las metodologías empleadas” (Cárcamo, 2010, p. 45).

2.2.1.4.4. Cortesía

Sánchez-Upegui (2009) señala: “la cortesía se define simplemente como conducta bien educada indicativa de respeto o consideración hacia los demás. A través de ella se inculca valores de respeto, honestidad, integridad, valor y amabilidad” (p.140).

Por otro lado, la teoría más elaborada sobre la cortesía, que ha dado origen a diferentes estudios y perspectivas es la de Carrasco (1999); en ella son centrales los conceptos de “imagen y territorio” (Calsamiglia & Tusón, 1999), de los cuales se

derivan planteamientos como imagen positiva, imagen negativa, cortesía positiva y cortesía negativa.

Considerando estos polos opuestos de la cortesía. El primero se refiere al reconocimiento externo de una persona y el segundo tiene que ver con el deseo que tiene una persona de no ser invadida en su territorio y que los demás no impidan sus actos (Havertake, 1994). Asimismo, Calsamiglia y Tusón (1999) explican:

La cortesía positiva tiene que ver con el valor y la estima que una persona reclama para sí misma; la cortesía negativa se relaciona con el territorio que se considera propio, así como la libertad de acción que las personas quieren conservar (p.163).

No obstante, teniendo en cuenta los elementos de la cortesía y su importancia en las relaciones Havertake (1994) menciona “que la cortesía implica actos del habla, algunos exhortativos como mandar, ordenar y pedir mientras que otros son la felicitación y el cumplido, los primeros generan una imagen negativa y las otras, una imagen positiva del interlocutor” (p.43).

2.2.2. Motivación académica

Para tratar la motivación se puede empezar diciendo que no todos los psicólogos estuvieron de acuerdo en su concepto y su aporte a la psicología experimental. Para algunos estaba destinada a desaparecer del vocabulario de esta psicología. Para otros la motivación se presenta como tema fundamental de la psicología y la propia llave de la comprensión de la conducta (Nuttin, 1982).

Al revisar el concepto de motivación tal como lo describen distintos autores se encontró una serie de características notablemente generalizadas: su consideración como “proceso psicológico; propiciada por una causa, sea de índole psíquica, social

o física; direccionada por una meta que facilita la actividad por cuanto mantiene activa a la persona hasta el logro de la meta” (Guillen y Guill, 2000, p.196).

Asimismo, Spector (2002) afirma que la motivación tiene tres componentes: la dirección, la intensidad y la persistencia. La dirección considera que la persona puede tomar decisiones específicas, la intensidad se da porque de acuerdo con su motivación la persona hará ese algo que tiene que hacer con ganas o sin ganas y el componente de la persistencia implica que una persona permanecerá en esa actividad si es que está motivado de lo contrario no estará satisfecho.

2.2.2.1. Teorías de la motivación

Existen diversos modelos teóricos que difunden la motivación. En breve presentaremos un resumen de cada una de ellas:

2.2.2.1.1. Teorías conductuales

Se basan en los conceptos de recompensa y castigo para explicar los procesos motivacionales, motivan el refuerzo extrínseco.

2.2.2.1.2. Teorías humanistas

Estas teorías enfatizan el refuerzo intrínseco de la motivación, así Maslow habla de “autorrealización”.

2.2.2.1.3. Teoría X-Y de McGregor

Esta teoría que lleva el nombre de su autor fue propagada por los años sesenta. La teoría propugna dos teorías:

- La teoría X, con una visión pesimista del ser humano. Esta postulaba que a los hombres no les gusta trabajar y no lograrán las metas; por tanto, hay que presionarlos, controlarlos y amenazarlos si es posible para que lo logren.

- La teoría Y, con una visión optimista del ser humano, contrapone a la teoría anterior en la que se piensa que al hombre sí le gusta el trabajo, también se autocontrolan, que asumen responsabilidades y que en general pueden tomar decisiones creativas. (Guillen y Guill, 2000, p.199).

Las investigaciones posteriores concluyen que ambas teorías (X e Y) pueden ser idóneas dependiendo de la situación.

2.2.2.1.4. Teoría de la existencia, de relación y crecimiento (ERG) de Alderfer (1940)

Su teoría sostiene que las personas necesariamente deben satisfacer una necesidad inferior para acceder a satisfacer una necesidad superior, en su enfoque teórico una persona podría estar interesada en satisfacer una necesidad superior o inferir en función de sus circunstancias y metas particulares.

2.2.2.1.5. Teoría de las tres necesidades de McClelland (1988)

Este enfoque sostiene que las necesidades pertenecen a un determinado contexto y que se adquieren por medio del aprendizaje. McClelland propuso tres tipos de necesidades: Necesidades de logro, necesidades de poder y las necesidades de afiliación (Alderfer y McClelland citado por Almeida, 2012).

- De logro: afán de alcanzar el éxito, evitar el fracaso y realizarse según un modelo.
- De poder: necesidad de influir sobre los demás y ejercer control sobre ellos.
- De afiliación: necesidad de tener relaciones interpersonales afectivas. (Guillen y Guill, 2000, p.200).

Esta es una de las teorías que más se relaciona con el liderazgo. Hay que reconocer que todas las personas acarician en sus pensamientos y en sus aspiraciones las tres necesidades de las que habla McClelland, pero raramente con idéntica intensidad (Ongallo, Gallego y Alonso, 2004, p.158).

En relación con el liderazgo se cita algunas cuestiones que se hizo el propio McClelland y otros autores acerca de esta teoría.

McClelland asocia la necesidad de logro con el desarrollo económico. Desde su perspectiva, hay trabajo que hacer para colocar esta necesidad en los líderes del presente y los líderes futuros. Para él, es posible inculcar este factor en las personas a través de actividades de formación (Ongallo et al., 2004).

La necesidad de poder no es el deseo dictatorial de supremacía sino “el deseo de producir impacto, la tendencia a ser fuerte e influyente”, convencer, controlar los medios de influir. Cuando la necesidad de poder es desmedida, puede degenerar autoritarismo destructivo. Para ello precisa una razonable combinación con las otras dos necesidades, Afiliación y Logro, por sí sola no aparece asociada con el desarrollo económico que McClelland propone (Ongallo et al., 2004, p.160).

2.2.2.1.6. Teoría de los dos factores de Herzberg (1968)

Esta teoría señala que la motivación para el trabajo tiene dos necesidades que él llamó factores de higiene y factores de motivación. Respecto a estos factores Spector (2002) indica:

Los factores de higiene son aquellas necesidades como la remuneración, supervisión, los compañeros y las políticas organizacionales. Y los factores de motivación, son aquellas recompensas por el buen desempeño. Entre estas están:

la consecución de metas, el reconocimiento, la responsabilidad y la naturaleza del trabajo mismo. (p.172).

Esta teoría, en la actualidad, está siendo aplicada por distintas empresas que desean mejorar el desenvolvimiento de sus trabajadores.

Aunque sus críticos aluden que el autor supone que existe una relación entre satisfacción y productividad, pero en su metodología incluye la satisfacción y la no productividad. Por tanto, sería una teoría de satisfacción laboral. Locke y Munduate (citado por Guillen y Guill, 2000).

El supuesto básico de este autor es que la motivación tiene dos factores distintos:

- El factor satisfacción-no satisfacción está influenciado por los factores intrínsecos motivadores del trabajo como el éxito, el reconocimiento, la responsabilidad, la promoción y el trabajo en sí mismo.
- El factor insatisfacción-no satisfacción depende de los factores extrínsecos, de higiene y ergonómicos, que no son motivadores en sí mismos, pero reducen la insatisfacción. Entre estos factores están la política de la organización, la dirección, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo o los salarios. (Guillen y Guill, 2000).

Las encuestas de opinión, usadas por muchas organizaciones de corte abierto y moderno, tienen como punto de mira muchos de los conceptos aportados por Herzberg. Como por ejemplo Herzberg supone que existe una relación entre satisfacción y eficacia o productividad (Ongallo et al., 2004).

Teorías Cognoscitivas: Estas proponen que el refuerzo intrínseco es necesario porque consideran que las conductas no responden preponderantemente a eventos externos sino más bien a internos, es decir, a los pensamientos (Remón, 2013, p.26).

Hull elaboró tres teorías de la motivación bastante diferentes una de otras. En primer lugar, a principio de los treinta, formuló una teoría estrictamente asociativa. Después, la teoría de la pulsión, que empezó a tomar una posición dominante en *The Principles of Behavior* (1943). Por último, poco antes de morir en 1952, Hull había empezado a poner las bases de la teoría de la motivación a partir del incentivo (Bolles, 1992, p.144).

Kurt Lewin, hablando sobre la motivación, sostenía que la tensión o energía psíquica es la causa de todos los procesos mentales aun de los que están controlados por las asociaciones. Para él, en la vida cotidiana, la conducta está siempre regida por la intención de hacer una cosa u otra. En otras palabras, toda conducta es motivada. Lewin (citado por Bolles, 1992) nunca quiso postular una teoría de la motivación, pero sus postulados influenciaron en otros teóricos.

“La motivación académica se revela como uno de los mejores predictores del ajuste escolar logrado por el estudiante: sus reacciones afectivas, las estrategias de aprendizaje utilizadas, el esfuerzo, la persistencia y los resultados obtenidos” (González, 2008, p.2).

2.2.2.1.7. Teoría del reforzamiento de Thorndike (1963)

La principal premisa de la teoría del reforzamiento es la ley del efecto, propuesta por Thorndike en 1963, según el cual la conducta de un individuo aumenta cuando es seguida de un premio y disminuye cuando se da un castigo.

Las recompensas pueden ser tangibles (dinero) o intangibles (elogios). Esto dependerá de lo que la empresa quisiera lograr. Por lo que respecta a esta teoría, esto traerá satisfacción y mejor desempeño laboral del individuo. Las investigaciones que han relacionado este sistema de recompensas con la satisfacción así lo demostrarían (Spector, 2002, p.173).

2.2.2.1.8. Teoría de las expectativas de Vroom (1964)

Esta teoría tiene componentes como fuerza, expectativas, instrumentalidad y valencias. En la ecuación de estos componentes, la fuerza es la motivación, la expectativa es la probabilidad subjetiva, la instrumentalidad es la probabilidad subjetiva de que una conducta determinada resulte en un estímulo específico y la valencia es el valor de un resultado o la recompensa que se otorga a una persona. La teoría postula que cuando los tres elementos son altos se obtendrá también, una fuerza alta. Si cualquiera de los tres elementos es bajo, la fuerza será baja. Tal es así que una persona que trabaje horas extras decidirá quedarse esas horas si está motivado. El último factor que determina su motivación para trabajar horas extra serán las valencias relativas de ambos resultados. Si la valencia positiva de ganar dinero es mayor que la valencia negativa o deseo de evitar el aburrimiento, entonces esa persona estará motivada para ofrecerse a trabajar.

La teoría de las expectativas también sirve para predecir la elección de las personas entre de dos o más opciones conductuales. Por ejemplo, entre ir a una cita y quedarse horas extras. Investigaciones han demostrado que el desempeño se relaciona con los elementos individuales de la teoría de las expectativas (Van Eerde y Thierry, 1996).

2.2.2.1.9. Teoría de la autoeficacia

Bandura (citado por Spector, 2002) establece que la motivación y el desempeño están determinados en parte por la efectividad con la que las personas creen que pueden actuar. Las personas con autoeficacia alta se sienten capaces de realizar tareas, por lo que tendrán la motivación suficiente para invertir el esfuerzo que sea necesario. Las personas con baja autoeficacia no se sienten capaces de realizar tareas, no tienen motivación y no realizan ningún esfuerzo. Por ejemplo, una persona que juega tenis y tiene expectativas de ganar lo podrá hacer con eficacia a diferencia de la persona que juega tenis pero que no tiene expectativas de ganar ni al peor jugador del mundo.

2.2.2.1.10. Teoría de la equidad de Adams (1965)

Esta teoría postula que las personas se sienten motivadas para alcanzar una condición de equidad o imparcialidad en sus relaciones con otras personas y con las organizaciones. Adams (citado por Spector, 2002) menciona que “los empleados consideran los beneficios y las aportaciones. Los beneficios son el salario y el buen trato, mientras que las aportaciones son la experiencia y el talento que contribuyen a la empresa” (p.179).

Spector (2002) comenta: “Hasta hoy las organizaciones han tomado en cuenta la teoría de la equidad porque si la administración es equitativa con sus empleados ellos se sentirán motivados, pero si no lo son, entonces tendrá efectos negativos en los empleados” (p.181).

2.2.2.1.11. *Teoría del establecimiento de metas de Locke y Lathnam (1990)*

La idea básica de esta teoría señala que la conducta de las personas es motivada por sus intenciones, objetivos y metas. De acuerdo a esta teoría una meta es lo que la persona desea conscientemente alcanzar o conseguir. Las metas pueden ser generales como hacer las cosas bien en la escuela o específicas como sacar 20 en matemáticas. Para alcanzar las metas las personas deberán esforzarse, las metas las direccionarán y movilizarán (Spector, 2002).

Locke (1982) sostiene que para que estas metas sean alcanzadas se debe promover un compromiso con sus metas y una retroalimentación en el empleado. Esta última, permite a las personas conocer si sus comportamientos conducen o no a la consecución de metas.

2.2.2.1.12. *Teoría de la Autodeterminación*

Durante los últimos 40 años, se ha venido desarrollando una de las teorías explicativas de la motivación humana más representativa denominada Teoría de la Autodeterminación (TAD) e iniciada con los estudios sobre la motivación intrínseca por Edward Deci junto a Richard Ryan, la cual viene siendo refinada por otros estudiosos (citado por Apaza, 2020).

La TAD es una macro-teoría que “basa sus fundamentos en la teoría de la conducta humana y el desarrollo de la personalidad del cual se distinguen tipologías a lo largo de un continuo, desde la motivación controlada hacia la motivación autónoma” (Apaza, 2020, p.50).

La TAD concibe la Motivación como un fenómeno dinámico y multidimensional, ya que distingue diferentes niveles y tipos de motivación basados en diferentes razones

o metas que dan origen a una acción Ryan y Deci (citado por Remón, 2013). Esta teoría es la que sirve de marco de referencia para la interpretación y el análisis de la variable Motivación Académica, en la presente investigación.

2.2.2.1.13. *Teoría de la acción de Hofmann y Ringenbach (1993)*

Esta teoría fue propuesta por dos investigadores alemanes en 1993, a partir de algunas modificaciones a la teoría del establecimiento de las metas.

Farr, Hofmann y Ringenbach plantearon que, para alcanzar metas, los individuos siguen acciones, es decir las personas vinculan sus metas con sus conductas.

Dichas acciones conforman el producto de una intención consciente por alcanzar un resultado, el cual puede abarcar desde terminar una pieza de ensamblaje hasta obtener un ascenso en el trabajo. Las acciones predominan en el lugar de trabajo, donde se realizan tareas para alcanzar objetivos, ya sean impuestos por la organización o por la propia persona (Frese y Zapf, 1994).

Este proceso se compone de los siguientes pasos:

- La persona desea algo.
- Se establece una meta para adquirirlo.
- Se acepta un plan para alcanzar la meta.
- Se inician acciones para ejecutar el plan.

Tomamos como ejemplo la meta de un tesista, la cual es obtener el grado académico de maestro. Para ello deberá presentar su proyecto de tesis, ser asesorado, pasar por los dictaminadores, pagar todas las deudas, presentar los documentos que se requieren, sustentar la tesis y culminar la revisión de su tesis para obtener el grado académico en la escuela de posgrado.

2.2.3. Satisfacción académica

2.2.3.1. Definición

El investigador concuerda con la definición dada por Almeida. La satisfacción académica es: “El bienestar y la felicidad que genera en un estudiante o grupo de estudiantes, su proceso educativo y la calidad de la propia educación como espacio amplio de los aprendizajes para la vida” (Almeida, 2012, p.164).

La definición de satisfacción emerge de una concepción empresarial. No obstante, es importante señalar que la definición de satisfacción no está clara, tampoco es el motivo de este estudio entrar en la discusión de la definición.

Lo que sí está claro, según Marín-García, Martínez-Gómez y Giraldo-O'Meara (2014) es que es un concepto fundamental en la educación, ya que se encuentra relacionado con la motivación, la permanencia, el desempeño académico, el éxito escolar y, en general, con los resultados del aprendizaje.

2.2.3.2. Modelos teóricos de satisfacción académica

2.2.3.2.1. Teoría de la satisfacción

En los inicios de la psicología como ciencia, la ausencia de satisfacción era considerada como síntoma de malestar y aún de anormalidades. Es por eso que “satisfacción” se halla teóricamente en todas las escuelas psicológicas.

La teoría de la Jerarquía de las Necesidades de Maslow, propuesta por el psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1908-1970), es considerado como un clásico dentro de las teorías de la motivación. Considera que los seres humanos experimentan la realización personal en función de la satisfacción de un conjunto de necesidades ordenadas en forma jerárquica. Maslow utilizó la imagen de una

pirámide para enseñar su teoría. Las necesidades se satisfacen de forma ascendente desde la más básica e instintiva hasta llegar a la cima donde se encuentra la más humana, genuina y que proveerá la experiencia de la autorrealización. Según Maslow, las necesidades son innatas y la motivación es una serie de factores jerarquizados que actúan sobre el ser total. Las necesidades postuladas por Maslow son de dos tipos: las básicas o las primarias y las de crecimiento o secundarias. Las primeras son las necesidades fisiológicas y de seguridad. Y las últimas son las de pertenencia, de estima y de autorrealización.

Según la teoría de Maslow, sólo si se ha satisfecho las primeras serán satisfechas las posteriores. Es por eso la imagen de una pirámide, si el hombre quiere llegar a la autorrealización, la cúspide, entonces tendrá que empezar de abajo hacia arriba.

En el ámbito educativo, según Mager (1990), “los maestros autorrealizados se preocupan porque sus alumnos que se preparan para ejercer la labor docente tengan una actitud favorable hacia la educación y se interesan por hacer cosas que motiven el amor por el aprendizaje y la enseñanza” (p. 56). Es decir, aquella persona que se halla en la posición de enseñar o capacitar a otros, necesita cultivar un aprecio por los conocimientos y el aprendizaje, dedicarse a cumplir con su trabajo y al mismo tiempo, mantener las expectativas de éxito elevadas buscando el logro, desarrollo y triunfo de sus estudiantes.

Según Minaya (2014) los estudiantes autorrealizados ven aumentada su autoestima cuando comparten sus conocimientos con los menos aplicados ayudándoles a descubrir sus talentos (p.61-62).

Maslow (citado por Villanueva, Eberhardt, y Nejamkis, 2013) describe las cualidades de la persona totalmente desarrollada. Esta persona muestra, sobre todo:

- Una percepción más clara y eficaz de la realidad.
- Mayor apertura para las experiencias.
- Mayor integración, totalidad y unidad de la persona.
- Mayor espontaneidad y expresividad: total funcionamiento, viveza.
- Un yo real, una identidad sólida, autonomía, unicidad.
- Creatividad, aprecio de lo bello.
- Capacidad para unir lo abstracto y lo concreto.
- Capacidad de amar.
- Ama la adquisición de conocimientos.

2.2.3.2.2. Teoría de Lent y cols (2007)

Según este modelo, los estudiantes que informan altos niveles de satisfacción académica “se caracterizan por estar progresando en sus metas académicas, poseer creencias elevadas acerca de sus capacidades para lograr un buen rendimiento en las tareas, presentar expectativas positivas de su carrera y, finalmente, perciben un apoyo social adecuado” Lent (citado por Medrano y Pérez, 2010). Este es el modelo del instrumento que mide la satisfacción académica en el presente estudio.

2.2.4. Hipótesis

2.2.4.1. *Hipótesis general*

Existe relación significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente, la satisfacción y la motivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

2.2.4.2. *Hipótesis específicas*

- Existe relación significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente y la satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Existe relación significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la motivación académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.
- Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

- Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

Capítulo III. Materiales y métodos

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio ha sido desarrollado bajo el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional porque se busca describir el comportamiento de las variables en estudio y verificar la relación que existe entre dichas variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y multivariado porque además se hace uso del análisis factorial exploratorio como técnica multivariada, para determinar la estructura factorial de los instrumentos (Humberto, Arriola, Kuc, Amarrilla y Jovanovich, 2013).

3.2. Diseño de la investigación

Este estudio es de diseño no experimental, puesto que el investigador no manipuló las variables de estudio, sino que fueron medidas tal como se presentaban en el momento de la recolección de datos; es decir, que las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa del investigador y los datos se tomaron en su contexto natural (Hernández et al., 2014).

3.3. Población y muestra

El presente estudio contó con una población de 547 adolescentes cuyas edades fluctúan entre los 11 a 17 años, de ambos sexos, que cursan el nivel secundario, pertenecientes a tres instituciones educativas adventistas. Estas instituciones educativas adventistas pertenecen a la Misión Peruana Central Sur (Colegio El

Salvador con sede en Villa El Salvador, Lima; Colegio El Redentor con sede en Villa María del Triunfo, Lima y el Colegio Unión Americana con sede en la ciudad de Ica, departamento de Ica). La Misión Peruana Central Sur tiene dos años de creación y su territorio comprende el distrito de Chorrillos, Lima hasta la ciudad de Puquio y ciudades aledañas de Coracora, Lacaya y Filomena que pertenecen al departamento de Ayacucho.

La muestra se determinó a través del muestreo no probabilístico por conveniencia indicada por Otzen y Manterola (2017). Este tipo de muestreo permite al investigador la accesibilidad para la selección de la muestra lo que facilita la obtención de los datos. Para el presente estudio la muestra inicial estuvo compuesta por 487 estudiantes, sin embargo, fueron eliminados 21 encuestas porque no fueron llenados adecuadamente. Por tanto, la muestra final consideró a 466 estudiantes (Tabla 1).

3.3.1. Criterios de inclusión

- Estudiantes que cursan el nivel secundario en instituciones privadas adventistas de Lima Sur (1ro a 5to de secundaria).
- Estudiantes con edades entre 11 a 17 años.
- Estudiantes cuyos cuestionarios sean válidos.

3.3.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes que presentan dificultades que no permitan responder de manera adecuada al propósito de los instrumentos.
- Estudiantes que omitan varias preguntas de los cuestionarios.
- Estudiantes ausentes en clase en el momento de la toma de datos.

En la tabla 1 se observa respecto al grado de los estudiantes, que los porcentajes más altos son 23%, 21.2%, 22.5% correspondientes a los grados de primero, tercero y quinto de secundaria respectivamente. Los porcentajes más bajos de estudiantes son 19.5% y 13.8% que corresponden a los grados de segundo y cuarto de secundaria.

Con relación a las edades de los estudiantes, los porcentajes más altos se dan entre las edades de 12 a 16 años. Y los más bajos son de 11 (0.2%) y 17 (2.1%) años respectivamente.

Tabla 1
Muestra final del estudio

Edad	Institución Educativa	Año de estudios	Masculino	Femenino	Total por año de estudios	Total por colegios
Mínimo: 11 Máximo:17 Media: 14.05 Desv. Est: 1.426	Unión Americana	1° Secundaria	15	8	23	116
		2° Secundaria	9	6	15	
		3° Secundaria	11	9	20	
		4° Secundaria	6	4	10	
		5° Secundaria	12	11	23	
	El Salvador	1° Secundaria	37	23	60	269
		2° Secundaria	20	22	42	
		3° Secundaria	20	17	37	
		4° Secundaria	4	19	23	
		5° Secundaria	28	28	56	
	El Redentor	1° Secundaria	19	9	28	163
		2° Secundaria	17	21	38	
		3° Secundaria	23	16	39	
		4° Secundaria	14	15	29	
		5° Secundaria	13	10	23	
			248	218	466	
		Porcentaje	53.2%	46.8%		

3.4. Operacionalización de las variables

Tabla 2

Operacionalización de la variable comportamiento de ciudadanía docente (CIDOCE)

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Número de ítems
Comportamiento de ciudadanía docente	Comportamiento participativo	Instrumento para evaluar los comportamientos de ciudadanía docente (CIDOCE) de Rego, Pereira y Fernandes (2007).	1,2,3
	Orientación práctica		4,5,6
	Escrupulosidad pedagógica		7,8,9,10
	(Des)Cortesía		11,12,13,14

Tabla 3

Operacionalización de la variable Cuestionario de ciudadanía docente – cuerpo docente nivel secundario (CIDOCE-CDNS)

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Número de ítems
Comportamiento de ciudadanía docente – cuerpo docente	Pedagogía	Instrumento para evaluar los comportamientos de ciudadanía docente de todos los docentes de una institución educativa; constituye una adaptación del (CIDOCE) de Rego, Pereira y Fernandes (2007).	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.
	Cortesía/Descortesía		9, 10, 11, 12.

Tabla 4

Operacionalización de la variable motivación académica

Variable	Dimensiones	Definición operacional	Número de ítems
Motivación académica	Motivación intrínseca	Distribución de los ítems de la Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989).	2, 4, 6, 9, 11
			13, 16
	20, 21, 23		
	25, 27, 28		
	Motivación extrínseca		1, 3, 7, 8
			10, 14
			15, 17
			22, 24
	Desmotivación		5, 12, 19, 26

Tabla 5

Operacionalización de la variable satisfacción académica

Variable	Definición Operacional	Número de ítems
Satisfacción académica	Adaptación de la Escala de Satisfacción académica con el ambiente pedagógico de Medrano y Pérez (2010).	1-8

3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Cuestionario de Ciudadanía Docente – Cuerpo Docente Nivel Secundario.

El primer instrumento utilizado fue el Cuestionario de ciudadanía docente (CIDOCE) creado originalmente para evaluar a docentes universitarios (Rego, 2003) y docentes de secundaria (Rego et al., 2007) y validado en el Perú para docentes universitarios (Rego y Vizcarra, 2004); sin embargo, en el presente estudio, se adaptó la prueba para evaluar la Ciudadanía docente de todo el cuerpo docente de de instituciones educativas de nivel secundario, adquiriendo el nombre de Cuestionario de ciudadanía docente – cuerpo docente nivel secundario (CIDOCE-CDNS). La versión original estuvo compuesta de 14 ítems cuantificables (1: “no se aplica rigurosamente nada” a 7: “se aplica completamente”), adaptando para el presente estudio, estas alternativas para ser comprendidas por estudiantes de secundaria: Nada (1), Poco (2 y 3), Medianamente (4), Mucho (5 y 6), Totalmente (7).

Validez y confiabilidad. El CIDOCE-CDNS ha demostrado adecuadas propiedades de validez y confiabilidad en Perú, pero para docentes universitarios evaluados de forma individual por sus estudiantes (Rego y Vizcarra, 2004) mostrando una estructura factorial de 4 dimensiones, sin embargo, no ha sido validada como una prueba para medir la ciudadanía docente del cuerpo de profesores de una institución educativa secundaria, tal como se hace en el presente estudio. Por lo antes mencionado, se decidió realizar el análisis factorial exploratorio con técnicas actualizadas de la prueba adaptada para la evaluación del cuerpo docente de una institución educativa secundaria. Se aplicó la versión de 14 ítems del instrumento

(Rego et al., 2007) a 30 estudiantes de secundaria para verificar la comprensión de las instrucciones, ítems y alternativas obteniéndose la versión que posteriormente fue administrada para alcanzar los objetivos del presente estudio. Se aplicó la prueba a un grupo de 487 personas, obteniéndose finalmente 466 pruebas correctamente llenadas, luego se eligió una muestra aleatoria de 300 participantes para la realización del Análisis Factorial Exploratorio, siendo un tamaño de muestra adecuado para la realización de dicho análisis (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014). Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones de los ítems, observándose que un ítem poseía una curtosis y asimetría superior a 1.5 y otro por encima de 2.0 en valor absoluto, por lo cual se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación policóricas (Lloret-Segura et al., 2014). Se verificó la adecuación de los datos para el análisis factorial a través de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), obteniéndose un valor de 0.87466, calificado como bueno, así como un estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.01$). Se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y la rotación oblicua Promin Robusta (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019) haciendo uso del programa FACTOR 10.9.02; asimismo, para determinar el número de factores, se hizo uso de la implementación óptima del análisis paralelo basado en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose como resultado 2 factores que explican en conjunto el 60.7879% de la varianza de las puntuaciones de la prueba; sin embargo,

al verificar los factores, se encontró que los ítems 8 y 9 no poseían una carga factorial mayor a |0.3|, por lo cual se decidió retirarlos.

Se llevó a cabo nuevamente el procedimiento de análisis factorial, esta vez con 12 ítems, obteniéndose los siguientes resultados: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0.87918, calificado como bueno, estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.01$), se hizo uso de la implementación óptima del análisis paralelo basado en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose como resultado tres factores que explican en conjunto el 70.8649 % de la varianza. Se realizó el análisis factorial exploratorio basado en correlaciones policóricas con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y rotación oblicua Promin Robusta. Luego del segundo análisis factorial exploratorio, se concluye que el cuestionario de ciudadanía docente – cuerpo docente nivel secundario posee dos dimensiones (Tabla 5), las cuales han sido denominadas y definidas según se indica a continuación (entre paréntesis se encuentra la numeración de los ítems en la prueba original):

Pedagogía. Hace referencia a aspectos pedagógicos que fomentan la participación del estudiante, enfatizando las aplicaciones prácticas y manteniendo la calidad secuencial y ordenada de la temática presentada en clase. Puntuaciones altas en esta dimensión indican que el docente posee un mayor nivel de las cualidades mencionadas. Esta dimensión incluye algunos ítems de tres factores originales del CIDOCE: comportamiento participativo, orientación práctica y escrupulosidad pedagógica: 1(1), 2(2), 3(3), 4(4), 5(5), 6(6), 7(7), 8(10). Esta dimensión correspondería a F1 en la tabla 6.

Cortesía/descortesía. Se refiere al trato cortés por parte del docente indicando respeto y consideración hacia los estudiantes. Los puntajes de cada ítem de esta escala deben invertirse para obtener la puntuación total de cortesía; si no se invierten, se obtiene la puntuación de descortesía: 9(11), 10(12), 11(13), 12(14). Esta dimensión correspondería a F2 en la tabla 6.

Tabla 6

Análisis factorial exploratorio del cuestionario de comportamiento de ciudadanía docente – cuerpo docente

Ítems	F 1	F 2
1. Los profesores fomentan la participación de los alumnos en clase.	0.747	
2. Los profesores dialogan abiertamente con los alumnos.	0.718	
3. Cuando el profesor pide la opinión de los alumnos, toma en cuenta sus ideas.	0.725	
4. Los ejemplos que dan los profesores en clase son interesantes para la vida de los alumnos.	0.766	
5. En las lecciones que imparte el profesor, alerta el sentido práctico de las cosas.	0.813	
6. El profesor ilustra la exposición de sus temas con ejemplo prácticos.	0.712	
7. El profesor expone sus temas de modo ordenado.	0.623	
8. El profesor es metódico en la exposición de sus temas.	0.626	
9. El profesor culpa a los alumnos por los resultados académicos bajos.		0.611
10. El profesor hace a un lado a los alumnos que no le gustan.		0.871
11. El profesor trata con indiferencia a los alumnos más flojos.		0.847
12. Cuando los alumnos van a hablar con el profesor para esclarecer las respuestas de algún examen, se burla de los errores que ellos cometen.		0.781

Para obtener el puntaje total de la escala de ciudadanía docente – cuerpo docente, se deben sumar los puntajes de pedagogía y cortesía (inversión de las puntuaciones de los ítems de la segunda dimensión).

Luego de la identificación de los factores, se procedió a verificar la confiabilidad de las dimensiones de la prueba haciendo uso del paquete estadístico de R, Psych de

Revelle (Revelle, 2018) implementado en el software libre Jamovi; obteniéndose como resultado niveles de confiabilidad elevados (tabla 7).

Tabla 7

Confiabilidad del Cuestionario de Comportamiento de ciudadanía docente – Cuerpo docente

	α de Cronbach	ω de McDonald
Pedagogía	0.874	0.875
Cortesía/descortesía	0.775	0.792

3.4.2. Escala de Motivación Académica

Es una escala presentada por primera vez en francés y validada en estudiantes de secundaria de Montreal (Vallerand, Blais, Briere y Pelletier, 1989), validada también en los Estados Unidos por Vallerand et al. (1993) y posteriormente adaptada al contexto peruano (Remón, 2013), aunque sin determinación de validez de constructo por análisis factorial, siendo esta última versión la que se utilizó en el presente estudio y su propósito principal es evaluar la motivación académica intrínseca, extrínseca y la desmotivación. La aplicación de la prueba es de forma individual y colectiva y tiene una duración aproximada de quince minutos, posee 28 ítems y está destinada a medir la motivación en estudiantes del nivel secundario en base a la pregunta general ¿Por qué vas al colegio?, respondiéndose cada ítem por medio de una escala Likert de 7 respuestas, donde 1= nada, 2 y 3 = poco, 4 = medianamente, 5 y 6 = mucho y 7 = totalmente.

Validez y confiabilidad. Remón (Remón, 2013) procuró verificar la validez de la escala por medio de la técnica de correlaciones entre los constructos primarios y secundarios (subdimensiones y dimensiones). La confiabilidad del cuestionario se

evaluó mediante una prueba piloto con una muestra de 140 estudiantes del nivel secundario de Lima Metropolitana y se determinó la confiabilidad Alpha de Cronbach; sin embargo, no se realizó en el Perú ningún estudio que incluya el análisis factorial de esta escala.

Para el presente estudio se decidió llevar a cabo el análisis factorial exploratorio, para lo cual se aplicó la prueba a un grupo de 487 personas, obteniéndose finalmente 466 pruebas correctamente llenadas, luego se eligió una muestra aleatoria de 300 participantes para la realización del Análisis Factorial Exploratorio, siendo un tamaño de muestra adecuado para dicho análisis (Lloret-Segura et al., 2014).

Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones de los ítems, observándose que algunos ítems poseían una curtosis y/o asimetría superior a 2.0 en valor absoluto, por lo cual se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación policóricas (Lloret-Segura et al., 2014).

Se llevó a cabo el procedimiento de análisis factorial, obteniéndose los siguientes resultados: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0.91467, calificado como muy bueno, estadístico de Bartlett significativo ($p < 0.01$). Fue realizada la implementación óptima del análisis paralelo basada en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose como resultado tres factores que explican en conjunto el 59.8455 % de la varianza. Se realizó el análisis factorial exploratorio basado en correlaciones policóricas con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y rotación oblicua Promin Robusta. Se concluye que la escala de motivación académica posee 3 factores (Tabla 8).

Motivación intrínseca. Referido al deseo de hacer una actividad por el placer y la satisfacción que derivan de éste mismo. Los ítems que componen este factor son: 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20 y los ítems 21 y 28 que pasaron de la dimensión de motivación extrínseca a la intrínseca, específicamente por tratarse de ítems que representan a la motivación extrínseca de regulación interna.

Motivación extrínseca. Contrario a la Motivación intrínseca, se define como el hacer algo para alcanzar un fin diferente a la acción misma. Los ítems que componen este factor son: 1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 22 y 24.

Desmotivación. Se refiere a la ausencia de motivaciones intrínsecas o extrínsecas. Se llega a este estado cuando el sujeto no percibe contingencias entre los resultados y sus propias acciones. Los ítems que componen este factor son: 5, 12, 19, 26.

Tabla 8

Análisis factorial exploratorio de la escala de motivación académica

	F 1	F 2	F 3
1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	0.691		-0.313
2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.			0.911
3. Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	0.509		
4. Porque realmente me gusta ir al colegio			0.924
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio		0.608	
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.			0.737
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria	0.459		
8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio	0.868		
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto			0.779
10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrada	0.624		
11. Porque para mí, el colegio es divertido.			0.537
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.		0.782	
13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.			0.688
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	0.302		0.367
15. Porque quiero "vivir mejor" más adelante.	0.814		
16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.			0.773
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	0.671		
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.			0.700
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.		0.761	
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.			0.753
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	0.329		0.459
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	0.813		
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.			0.758
24. Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	0.635		
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.			0.541
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.		0.795	
27. Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.			0.597
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	0.368		0.454

El análisis de confiabilidad de cada dimensión se presenta en la tabla 9.

Tabla 9

Confiabilidad de las dimensiones de la escala de motivación académica

	α de Cronbach	ω de McDonald
Motivación intrínseca	0.916	0.918
Motivación extrínseca	0.837	0.850
Desmotivación	0.756	0.763

3.4.3. Escala de Satisfacción Académica

Se trata una de las cuatro escalas del cuestionario original que constó de 35 ítems. (Sisto et al., 2008). Para el presente trabajo se utilizó la adaptación de la Escala de Satisfacción académica con el ambiente pedagógico realizada en Argentina por Medrano y Pérez (2013) que constó de 8 ítems.

Validez y confiabilidad. Para el presente estudio se decidió llevar a cabo el análisis factorial exploratorio, para lo cual se aplicó la prueba a un grupo de 487 personas, obteniéndose finalmente 466 pruebas correctamente llenadas, luego se eligió una muestra aleatoria de 200 participantes para la realización del Análisis Factorial Exploratorio, siendo un tamaño de muestra adecuado para la realización del análisis factorial exploratorio (Lloret-Segura et al., 2014).

Luego de la aplicación de la prueba se procedió a analizar las puntuaciones de los ítems, se decidió realizar el análisis factorial exploratorio basado en matrices de correlación policóricas teniendo en cuenta que al tratarse de una escala con 4 opciones de respuesta (Lloret-Segura et al., 2014).

Se llevó a cabo el procedimiento de análisis factorial, obteniéndose los siguientes resultados: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0.84659, calificado como bueno, estadístico

de Bartlett significativo ($p < 0.001$). Fue realizada la implementación óptima del análisis paralelo basada en el análisis factorial de rango mínimo (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) obteniéndose como resultado un solo factor (Tabla 9). Se realizó el análisis factorial exploratorio basado en correlaciones policóricas con el método de extracción de factores Robusto de Mínimos Cuadrados no Ponderados (RULS) y rotación oblicua Promin Robusta.

El análisis de confiabilidad obtenido fue de un alfa de Cronbach de 0.810 y un Omega de McDonald de 0.817.

Tabla 10

Análisis factorial exploratorio de la escala de satisfacción académica

Items	F 1
1. Las clases me interesan	0.655
2. Me siento motivado por los cursos.	0.798
3. Me gustan mis profesores	0.561
4. Me gustan las clases.	0.727
5. Los cursos responden a mis expectativas	0.691
6. Me siento a gusto con los cursos	0.765
7. Los profesores son abiertos al diálogo	0.480
8. Siento que los contenidos de clase corresponden a lo que yo quisiera estudiar.	0.705

3.5. Procesamiento y análisis de datos

Después de recoger la información de todos los estudiantes. El investigador primero elaboró una base de datos en Excel con todos los datos recogidos (487 encuestas). Segundo, se introdujo esos datos al *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22.0 de forma ordenada, elaborando cada variable

con su respectivo tipo, rango, etc. Tercero, el investigador revisa que todo este llenado correctamente. Después se calcula los totales de cada variable, sumando las dimensiones. Por último, se realizará las correlaciones según los objetivos de la investigación introducidos en el SPSS y obtenemos los resultados estadísticos que serán interpretados en el Capítulo IV.

3.6. Aspectos éticos

Se presentó el proyecto a los directores de los colegios, quienes determinaron la aplicabilidad del mismo en las instituciones educativas a su cargo, presentando beneficios potenciales, que incluyen la comprensión de la relación que existe entre el comportamiento de ciudadanía docente, motivación académica y satisfacción con el ambiente pedagógico; además verificaron que la aplicación de las pruebas no conlleva ningún riesgo para los estudiantes ni para las instituciones educativas (Alvarez, 2018).

Posteriormente se informó a los participantes sobre los beneficios y la naturaleza de la investigación (Ojeda, Quintero y Machado 2007). Se les explicó detalladamente las partes de la encuesta que llenarían de manera voluntaria, y que los datos que se tomarían serían procesados manteniendo la confidencialidad, ya que el reporte final de investigación sería presentado en base a los resultados globales de todos los estudiantes y no serían presentados resultados individuales.

Capítulo IV. Resultados y discusión

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivos de las variables de la muestra de estudio

En la tabla 7 se aprecian las características de las variables en estudio, verificándose a través del coeficiente de variación (CV) que la mayor heterogeneidad de los datos la tiene la variable desmotivación académica y la menor heterogeneidad de los datos la tiene la variable motivación académica, lo que indicaría que existen personas que puntuaron de forma más extrema tanto en puntajes altos como bajos, en desmotivación académica.

Tabla 11

Estadísticos Descriptivos de la muestra de estudio

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Coeficiente de variación
Motivación intrínseca	466	14	98	69.30	15.511	0.224
Motivación extrínseca	466	12	70	53.09	10.418	0.196
Desmotivación	466	4	28	8.02	4.884	0.609
Motivación académica	466	26	168	122.39	23.890	0.195
Satisfacción académica	466	0	24	17.32	3.469	0.200
Comportamiento de ciudadanía docente – cuerpo docente	466	25	84	62.80	10.643	0.169

4.1.2. Prueba de Normalidad

Para realizar el análisis de correlación y contrastar las hipótesis planteadas, se realizó la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables muestran una distribución normal. Al respecto en la tabla 8 se presentan los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmorov Smirnov (K-S) y Shapiro Wick (S-W) en la que se muestran que los datos correspondientes a ambas variables no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ($p < 0.01$).

Tabla 12

Prueba de bondad de ajuste a la curva de las variables en estudio

Variabales	K-S	S-W	p
Comportamiento de ciudadanía docente	.080	.980	.000
Motivación académica	.068	.974	.000
Satisfacción académica	.103	.957	.000
Motivación intrínseca	.062	.975	.000
Motivación extrínseca	.086	.966	.000
Desmotivación	.208	.811	.000

4.1.3. Correlación entre las variables

El análisis de correlación entre las variables en estudio, se realizó teniendo en cuenta el enfoque interpretativo de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Como se puede apreciar en la tabla 9, el coeficiente de correlación de Spearman indica que existe relación positiva entre débil y media, significativa, entre el comportamiento de

ciudadanía docente y la motivación académica ($r = .424$ $p < .01$), es decir, a mayor comportamiento de ciudadanía docente mayor motivación académica en los estudiantes y viceversa. De manera similar se observa que el comportamiento de ciudadanía docente y la satisfacción académica muestran una correlación significativa positiva entre media y considerable ($r = .604$; $p < .01$). Además, se observa una relación positiva entre débil y media, significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente y las dimensiones de motivación intrínseca y extrínseca respectivamente ($r = .445$; $p < .01$, $r = .301$; $p < .01$). Por otro lado, se observa una relación negativa significativa entre muy débil y débil, entre el comportamiento de ciudadanía docente y la desmotivación ($r = -.237$; $p < .01$).

Respecto a la satisfacción académica, se observa una correlación significativa media, entre dicha variable y la motivación intrínseca ($r = .520$; $p < .01$), mientras que se aprecia una correlación positiva entre muy débil y débil entre la satisfacción académica y la motivación extrínseca ($r = -.288$; $p < .01$).

Finalmente, se puede apreciar, una relación significativa negativa entre muy débil y débil entre la satisfacción académica y la desmotivación ($r = -.244$; $p < .01$).

Tabla 13

Coeficiente de correlación entre comportamiento de ciudadanía docente, motivación académica y satisfacción académica

		Motivación académica	Satisfacción académica	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca	Desmotivación
Comportamiento de ciudadanía docente – cuerpo docente	Rho de Spearman	.424**	.604**	.445**	.301**	-.237**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
Satisfacción académica	Rho de Spearman	.462**	---	.520**	.288**	-.244**
	Sig. (bilateral)	.000	---	.000	.000	.000

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

4.2. Discusión de los resultados

Los resultados muestran que el comportamiento de ciudadanía docente tiene una correlación positiva con la motivación intrínseca, se aprecia inclusive que es más alta a la correlación con motivación académica, esto significa que a mayor comportamiento de ciudadanía docente los estudiantes tendrán mayor motivación intrínseca ($r = .445$; $p < .01$). Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Rego et al. (2007), quienes señalan que el comportamiento de la ciudadanía docente explica el 65% de la motivación de los estudiantes; y que, además, las clases con mayor desempeño académico y más elevada motivación son aquellas cuyos profesores presentan fuertemente las cuatro dimensiones evaluadas de ciudadanía docente. Por otro lado, Rego (2001) demostró la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente, el desempeño académico y la motivación

académica en el nivel superior; y concluye que el comportamiento de ciudadanía docente tiene un fuerte potencial en la mejora de la calidad en la enseñanza superior.

También en el estudio se demostró que hay una correlación positiva y significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación extrínseca ($r = .301$; $p < .01$). Los hallazgos en otras investigaciones permiten visualizar que esta dimensión tiene correlación positiva con otras variables; por ejemplo, en el estudio realizado por Inglés et al. (2013), se demostró la correlación de la motivación extrínseca con la conducta prosocial en estudiantes del nivel secundario, lo que indicaría que la motivación extrínseca tiene relación con variables de tipo social, como la ciudadanía docente y la conducta prosocial. A la vez, Remón (2013) realizó un estudio en el que demostró que la motivación extrínseca se correlaciona positiva y significativamente con las dimensiones del clima social familiar como cohesión en las relaciones, actuación, desarrollo intelectual-cultural, social-recreativo, moral-religioso, estabilidad, organización y control familiar. Lo que demostraría también el fuerte vínculo de la motivación extrínseca con aspectos sociales como el clima social familiar y la ciudadanía docente.

Asimismo, el estudio propuso la correlación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la desmotivación, encontrándose una correlación negativa y significativa ($r = -.237$; $p < .01$), indicando que los estudiantes que perciben un comportamiento de ciudadanía docente adecuado entonces tendrán menos desmotivación. Vergara et al. (2019) concluyeron que mientras aumentó la percepción de apoyo a la autonomía, también aumentó la motivación autónoma en estudiantes; lo que quiere decir que cuando el estudiante percibe que su docente

apoya el desarrollo de la autonomía del estudiante, entonces aumenta la motivación autónoma del estudiante. Por lo tanto, el docente puede incrementar la motivación del estudiante a través de su apoyo a la autonomía de este y en sentido inverso también, al incrementar el docente su comportamiento de ciudadanía docente, la desmotivación del estudiante disminuye.

La satisfacción académica se correlacionó de manera negativa y significativa con la desmotivación ($r=-.244$; $p<.01$) lo que significa que los estudiantes más satisfechos en el colegio tendrán menos desmotivación en sus estudios y por lo tanto, como la desmotivación es opuesta a la motivación, entonces, se puede deducir que la satisfacción académica está correlacionada con la motivación, lo que queda corroborado con los resultados del siguiente objetivo específico del presente estudio.

Respecto a las correlaciones entre la satisfacción académica con la motivación intrínseca y extrínseca ($r=.520$, $p<.01$; $r=.288$, $p<.01$) respectivamente muestran un grado de relación positivo y significativo. Estos resultados concuerdan con el estudio de García (2012), quien encontró una correlación de positiva y significativa entre las variables autoestima, puntaje de ingreso (indicador de rendimiento académico) a la universidad y la motivación. Se concluyó que el rendimiento académico explica la motivación intrínseca. Por tanto, si se desea mejorar el rendimiento académico se tiene que mejorar la motivación, especialmente la intrínseca; teniendo en cuenta, además, que la motivación intrínseca y extrínseca también tienen un rol fundamental en el rendimiento académico, así como en la satisfacción del estudiante. Martín-Cerezuela y Alguacil (2014) postulan que la satisfacción académica tiene relación significativa con el rendimiento académico en estudiantes de educación física. Los

resultados de ese estudio sugieren que la motivación es un factor clave para lograr mayor rendimiento de nuestros estudiantes y como docentes debemos de darle mucha importancia a la metodología y de acuerdo con el contenido atraer y despertar el interés de los adolescentes y el compromiso hacia el aprendizaje, o dicho de otro modo amoldar el aprendizaje para que ningún alumno se sienta incapaz de conseguir algún objetivo. Por lo que el rendimiento académico se vincula con la satisfacción y la motivación que en última instancia es promovida por el docente. También Bernal, Lauretti y Agreda (2016) demostraron la relación entre la satisfacción y la permanencia de la carrera en estudiantes universitarios. Asimismo, Hernández, Martín, Lorite y Granados (2018) mostraron que el rendimiento medido a través de la nota media se relaciona de forma positiva con la motivación y con la satisfacción. De esta manera el rendimiento académico se vincula con la motivación y la satisfacción académica y se concuerda que estas dos variables se relacionan de forma positiva y significativa.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Luego de aplicar los instrumentos correspondientes que midieron el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica y la satisfacción académica y observar los resultados se puede concluir lo siguiente:

Se verificó que existe relación significativa positiva, entre débil y media, entre comportamiento de ciudadanía docente y motivación académica ($r = .424$ $p < .01$), mientras que se obtuvo una correlación significativa positiva entre media y considerable en la relación entre comportamiento de ciudadanía docente y satisfacción académica ($r = .604$; $p < .01$) en los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

Se verificó que existe relación significativa positiva, entre débil y media, entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación intrínseca ($r = .445$; $p < .01$) en los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

Se verificó que existe relación significativa positiva, entre débil y media entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación extrínseca ($r = .301$; $p < .01$) en los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

Se verificó que existe relación significativa negativa entre muy débil y débil, entre el comportamiento de ciudadanía docente y la desmotivación ($r = -.244$; $p < .01$) en los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

Se verificó que existe relación significativa media, entre satisfacción académica y motivación intrínseca ($r = .520$; $p < .01$) en los estudiantes del nivel secundario en los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

Se verificó que existe correlación positiva entre muy débil y débil, entre satisfacción académica y motivación extrínseca ($r = -.288$; $p < .01$), en los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

Se verificó que existe relación significativa negativa entre muy débil y débil entre satisfacción académica y desmotivación ($r = -.244$; $p < .01$) de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.

5.2. Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones servirán para investigaciones futuras:

- Aplicar los cuestionarios aquí utilizados para luego analizar los resultados por medio de un sistema de ecuaciones estructurales, para verificar posibles relaciones de causalidad.
- Aplicar todos los cuestionarios para medir el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica y la satisfacción académica, pero a mitad del año, puede ser en II y III Bimestre; porque el comportamiento de ciudadanía docente podría verse modificado a lo largo del año.
- Se puede comparar los niveles de comportamiento de ciudadanía docente, motivación académica y satisfacción académica en diferentes grados y niveles de educación básica regular.
- Realizar investigaciones correlacionales con cualquiera de las variables y desempeño docente, clima escolar, procesos de enseñanza y aprendizaje y los diversos tipos de liderazgo para así acrecentar el conocimiento y la práctica en la comunidad educativa.
- Realizar la validación por análisis factorial confirmatorio de los instrumentos.

Referencias

- Almeida, G. (2012). *La Percepción de la cultura organizacional y la satisfacción de los estudiantes en la Institución Educativa N° 0025 San Martín de Porres Ate* (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Alvarez, P. (2018). Ética e Investigación. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 122-149. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/434>
- Alvites, J. (2012). *Relación entre los Grados de Motivación para el Estudio y los Grados de Valores Morales en Postulantes al SENATI* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2739>
- Apaza, E. (2020). *Percepción de la formación, motivación y satisfacción de los docentes que realizan buenas prácticas en educación básica del Perú* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/15394>
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology and Society*, 17(4), 133-149. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.4.133?seq=1>
- Barcena, F., & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714016.pdf>
- Barón, M. (1989). El modelo de contingencia de Fiedler en procesos de fabricación progresiva. *Revista de Psicología Social*, 4(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/02134748.1989.10821598>

- Benavides, E., & Delgado, L. (2004). Análisis del Liderazgo Situacional y la Disposición hacia las Tareas en Base a la Habilidad y Prestancia. *En VI Congreso Internacional de Ergonomía*, 180-190. Recuperado de https://www.orion2020.org/archivo/investigacion/muestras_2/reporte8_liderazgo.pdf
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M., & Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. *En XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y educación* (pp. 17-42). Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/52795>
- Bernal, J., Lauretti, P., Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-309. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/904/90453464009.pdf>
- Bolles, R. (1992). *Teoría de la motivación*. Recuperado de <http://slurvimaca.blogspot.com/2018/06/download-teoria-de-la-motivacion-robert.html>
- Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C., & Puentes-Puente, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar*, 17(35), 149-157. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-08>
- Calsamiglia, B., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Recuperado de <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>

- Cárcamo, H. (2010). Explorando las dimensiones constitutivas de la ciudadanía docente. *Horizontes Educativos*, 15(2), 33-47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917578003>
- Cárcamo, H. y Méndez, P. (2016). Imaginarios sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281010>
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción de la filosofía y la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Gráo.
- Carrasco, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levison. *Pragmalingüística*, (7), 1-44. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Castro, A., & Nader, M. (2004). Estilos de liderazgo, contexto y cultura organizacional: un estudio comparativo en población civil y militar. *Boletín de psicología*, (82), 45-63. Recuperado de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N82-3.pdf>
- Del Águila, A. (2010). *La República Corporativa, Constituciones, ciudadanía corporativa y política (Perú, 1821-1896)* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/283>
- Dhaqane, M. K., & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 59-63. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112855.pdf>

- Dominguez-Lara, S. A., & Campos-Uscanga, Y. (2017). Influence of study satisfaction on academic procrastination in psychology students: a preliminary study. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 123-135. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.09>
- Egglestone, J. (1977). *The Sociology of the school Curriculum*. En Routledge & Kegan P. (Eds.). Recuperado de <https://archive.org/details/sociologyofschool0000eggl>
- European Commission. (2012). *Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions*. Recuperado de https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf
- Faga, H. (s. f.). *Comportamiento organizacional. Liderazgo. Orientar, el desarrollo empresario*.
- Ferda, E. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.561>
- Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. En H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.) *Handbook of industrial and organizational psychology*, 271-340. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1994-97086-006>

- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, (10), 65-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292729>
- García, E. (2012). *Relación de los factores, Autoestima, Motivación, Puntaje de Ingreso en el Rendimiento Académico de los alumnos ingresantes 2010, a la Universidad Nacional de Tumbes* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2903>
- González, M. T. (2008). Diversidades e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6(2), 82-99. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5443>
- Grandgirard, J., Poinot, D., Krespi, L., Nénon, J. P., & Cortesero, A. M. (2003). Costs of secondary parasitism in the facultative hyperparasitoid *Pachycrepoideus dubius*: Does host size matter? *Entomologia Experimentalis et Applicata*, 103(3), 239-248. <https://doi.org/10.1046/j.1570-7458.2002.00982.x>
- Guillen, C., & Guill, R. (2000). *Psicología del trabajo para las relaciones laborales*. Madrid: McGraw Hill.
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Romero, I. y Barrica, J. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103417300953>

- Havertake, H. (1994). *La cortesía verbal. estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Haverkate - La cortesia verbal.pdf>
- Hernández, L., Martín, C., Lorite, G., & Granados, P. (2018). Rendimiento, motivación y satisfacción académica, ¿una relación de tres?. *ReiDoCrea*, 7, 92-97.
Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Rendimiento%2C-motivación-y-satisfacción-académica%2C-Vaquero-Fernández/2d4442076708cc841eafe1e82cf5c9983ca59f33>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. (6° Ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Humberto, A., Arriola, E., Kuc, C., Amarilla, M. E., Jovanovich, E. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques*, 15(1), 65-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25930006005>
- Inglés, C., Martínez-González, A., & García-Fernández, J. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.88>
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bs.3830090206>
- Kogan, L., Schoenfeld-Tacher, R. & Hellyer, P. (2010). Student evaluations of teaching: perceptions of faculty based on gender, position, and rank. *Teaching in*

- Higher Education*, 15(6), 623-636. Recuperado de [http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Student evaluations of teaching - Kogan, Schoenfeld-Tacher, Hellyer.pdf](http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Student%20evaluations%20of%20teaching%20-%20Kogan,%20Schoenfeld-Tacher,%20Hellyer.pdf)
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, A. & Schmidt, C. (2007). Relation of social-cognitive factors academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97. <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Locke, E. (1982). *A New Look at Work Motivation: Theory V*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/278010628_A_New_Look_at_Work_Motivation_Theory_V
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2019). Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. *Liberabit*, 25(1), 99-106. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272019000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=en
- Luján, G. (2004). *Legitimidad y legalidad en la formación del ciudadano* (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3129>
- Mager, R. (1990). *Análisis de metas* (2da ed.). México: Trillas.
- Marín-García, J., Martínez-Gómez, M., & Giraldo-O'Meara, M. (2014). Redesigning work in university classrooms: Factors related to satisfaction in engineering and

- business administration students. *Intangible Capital*, 10(5), 1026-1051.
<https://doi.org/10.3926/ic.535>
- Martín-Cerezuela, I., & Alguacil, M. (2014). Motivación y satisfacción en las clases de educación física. Relación con el rendimiento académico. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), 29-40. Recuperado de http://sportsem.uv.es/j_sports_and_em/index.php/rips/article/view/108
- Mason, M. (2012). Motivation, Satisfaction, and Innate Psychological Needs. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 259-277.
<https://doi.org/10.28945/1596>
- Medrano, L. A., & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Mejía, B. M., Muñoz, C. P., & Moreno, N. D. (2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 136-157. <https://doi.org/10.21501/22161201.1374>
- Merino-Soto, C., Domínguez-Lara, S., & Fernández-Arata, M. (2017). Validación inicial de una Escala Breve de Satisfacción con los Estudios en estudiantes universitarios de Lima. *Educación Médica*, 18(1), 74-77.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.06.016>
- Minaya, M. S. (2014). *El liderazgo transformacional de los directivos y las actitudes de los docentes hacia el compromiso organizacional en la Institución Educativa No 5084 "Carlos Philips Previ" Callao 2010 – 2011* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3989>

- Molero, F., Recio, P., & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: Un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3758>
- Muñoz, W. (1999). La ciudadanía pedagógica una reflexión de ciudadanía democrática desde el proceso educativo, *Horizontes Educativos*, 10(1), 77-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993209>
- Murriello, A. (2005). Recrear la ciudadanía: un desafío para la formación docente. *Revista de Educacao do Cogeime*, 14(26), 61-71 Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/642/583>
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004). Desarrollo Comunitario y potenciación. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la Psicología Comunitaria*, 167-195. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/sofia/7buelga.pdf>
- Nascimento, D., & Hetkowski, M. (2007). *Memória e formação de professores*. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/f5jk5>
- Núñez del Río, M. C., Biencinto, C., Carpintero, E. & García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*, 36(145), 65-80. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70638-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70638-5)
- Nuttin, J. (1982). La teoría de la motivación humana. Buenos Aires: Paidós.
- Ojeda, J., Quintero, J., & Machado, I. (2007). La ética en la investigación. *Telos*, 9(2), 345-357. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/993/99318750010.pdf>

- Ongallo, C., Gallego, D., & Alonso, C. (2004). *Psicología Social y de las Organizaciones*. Recuperado de <https://www.dykinson.com/libros/psicologia-social-y-de-las-organizaciones-desarrollo-institucional/9788497723541/>
- Organ, D. (1997). Organizational citizenship behavior: Its construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327043hup1002_2
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, E. (2007). *Comportamiento organizativo*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Pérez, F. J., Martínez, P. & Martínez, M. (2015). Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios Sobre Educación*, 29, 81-101. <https://doi.org/10.15581/004.29.81-101>
- Podsakoff, P. M., Mackenzi, D., Paine, J. & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b2c3/a1f19d7f425dce3485beac95e0264441736f.pdf>
- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: Um estudo com estudantes universitários. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3),

- 515-522. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300515&script=sci_abstract&lng=pt
- Prieto, M. (2010). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación Y Pedagogía*, 1(4), 73-92. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5624>
- Quispe, M. (2008). *Relación entre la autoconciencia, motivación y el nivel de rendimiento académico de los alumnos del IX Semestre de la especialidad de educación primaria del Instituto Superior Pedagógico Público de Huancané 2007-2008* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2390?show=full>
- Rashidi, N., & Moghadam, M. (2014). The effect of teachers' beliefs and sense of self-efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2), 1-24. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045203>
- Rego, A. (2000). Cidadania docente universitária : sua relação com o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educacao*, 13(2), 199-217. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/374/37413210.pdf>
- Rego, A. (2001). O Bom cidadão docente universitario na senda da qualidade no ensino superior. *Educação & Sociedade*, 22(75), 174-198. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200010>
- Rego, A. (2003). Citizenship behaviours of university teachers: the graduates' point of view. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 8-23. <https://doi.org/10.1177%2F1469787403004001002>

- Rego, A., & Vizcarra, E. (2004). Validación empírica en el Perú del constructo de ciudadanía docente universitaria. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 23(1), 14-26. Recuperado de <http://209.97.135.77/index.php/RPO/article/download/56/56>
- Rego, A., Pereira, H., Fernandes, C. & Rivera, M. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 253-268. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a04.pdf>
- Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3404>
- Revelle, W. (2017). *Using the psych package to generate and test structural models*. Recuperado de https://personality-project.org/r/psych_for_sem.pdf
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachears´workplace: the social organization of schools*. Recuperado de <https://searchworks.stanford.edu/view/1713339>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78. Recuperado de https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Sánchez-Upegui, A. (2009). Nuevos modelos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. Recuperado de

https://www.academia.edu/1630186/Nuevos_modos_de_interacción_educativa_a_nálisis_lingüístico_de_un_foro_virtual

Sisto, F. F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N. S. V., Oliveira, A. F. de, & Lopes, W. M. G. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliacao Psicológica*, 7(1), 45-55. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000100007

Spector, P. (2002). Psicología industrial y organizacional. Recuperado de <https://www.freelibros.me/psicologia/psicologia-industrial-y-organizacional-paul-e-spector>

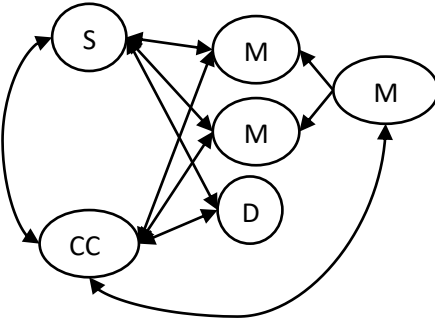
Tasgin, A. & Coskun, G. (2018). The Relationship between Academic Motivations and University Students' Attitudes towards Learning. *International Journal of Instruction*, 11(4), 935-950. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1191625>

Tesema, M; Ready, K; Yu, W. (2012). Factors Affecting College Students' Satisfaction with Major Curriculum: Evidence from Nine Years of Data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44. Recuperado http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_2_Special_Issue_January_2012/5.pdf

Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21500916/>

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 575-586. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.5.575>
- Vergara-Morales, J., Valle, M., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M. V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 35(3), 464-471. Recuperado de <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-190034>
- Villanueva, E., Eberhardt, M., & Nejamkis, L. (2013). *Introducción a la sociología*. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/icsya-unaj/20171114041231/pdf_469.pdf
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/leadership-in-organizations/oclc/6981497>

Anexo 1
Matriz de consistencia

Titulo	Planteamiento del problema	Objetivos	Hipótesis	Tipo y diseño
Comportamiento de ciudadanía docente, satisfacción académica y motivación académica, en estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, 2018	<p>General ¿Cuál es la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica y la satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?</p>	<p>General Establecer la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente, la motivación académica y la satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p>	<p>General Existe relación significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente, la satisfacción y la motivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p>	<p>Enfoque cuantitativo.</p> <p>Diseño no experimental.</p> <p>Tipo descriptivo-correlacional Corte transversal.</p>  <p><i>Las líneas bidireccionales curvas representan al objetivo general</i></p> <p><i>Las líneas bidireccionales rectas representan a los objetivos específicos.</i></p> <p><i>Las líneas rectas unidireccionales representan solamente una relación parte a todo (Los componentes de la motivación son la motivación intrínseca y extrínseca).</i></p>
	<p>Específicos 1. ¿Cuál es la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018? 2. ¿Cuál es la relación entre el comportamiento de la ciudadanía docente y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018? 3. ¿Cuál es la relación entre</p>	<p>Específicos 1. Establecer la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018. 2. Establecer la relación entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018. 3. Establecer la relación</p>	<p>Específicas 1. Existe relación significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente y la satisfacción académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018. 2. Existe relación significativa entre el comportamiento de ciudadanía docente y la motivación académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur,</p>	

	<p>el comportamiento de ciudadanía docente y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?</p> <p>4. ¿Cuál es la relación entre la satisfacción académica y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?</p> <p>5. ¿Cuál es la relación la satisfacción académica y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?</p> <p>6. ¿Cuál es la relación entre satisfacción académica y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018?</p>	<p>entre el comportamiento de ciudadanía docente y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p> <p>4. Establecer la relación entre la satisfacción académica y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p> <p>5. Establecer la relación entre la satisfacción académica y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p> <p>6. Establecer la relación entre la satisfacción académica y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p>	<p>Lima, Perú, 2018.</p> <p>3. Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la motivación académica de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p> <p>4. Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la motivación intrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p> <p>5. Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la motivación extrínseca de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p> <p>6. Existe relación significativa entre la satisfacción académica y la desmotivación de los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de la Misión Peruana Central Sur, Lima, Perú, 2018.</p>	<p style="text-align: center;">Conceptos centrales</p> <p>Comportamiento de ciudadanía docente.</p> <p>Motivación académica.</p> <p>Satisfacción académica.</p>
--	--	---	---	--

Anexo 2

Escala de Motivación Académica

Apellidos y Nombres: _____	Sexo: M() F()
Grado y Sección: _____	Colegio: _____
Edad: _____	En qué distrito vive: _____
Fecha de hoy: / /	

¿POR QUÉ VAS AL COLEGIO?

A continuación, encontrarás algunas de las razones que justifican tu asistencia al colegio. Usando una escala del 1 al 7, encierra con un círculo el número que exprese mejor tu opinión.

Nada	Poco		Medianamente	Mucho		Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué vas al colegio?

1. Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta ir al colegio	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria	1	2	3	4	5	6	7
8. Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrada.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí, el colegio es divertido.	1	2	3	4	5	6	7
12. En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero “vivir mejor” más adelante.	1	2	3	4	5	6	7

¿Por qué vas al colegio?

16. Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 3

Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico

Responde a las preguntas formuladas a continuación. Colocando con un círculo a las escalas del 0 al 3 de acuerdo con tu opinión. En los recuadros se menciona lo que cada número representa. Lee atentamente y coloca tu respuesta.

Nunca	Casi Nunca	A veces	Siempre
0	1	2	3

1. Las clases me interesan	0	1	2	3
2. Me siento motivado por los cursos.	0	1	2	3
3. Me gustan mis profesores	0	1	2	3
4. Me gustan las clases.	0	1	2	3
5. Los cursos responden a mis expectativas.	0	1	2	3
6. Me siento a gusto con los cursos	0	1	2	3
7. Los profesores son abiertos al diálogo	0	1	2	3
8. Siento que los contenidos de clase corresponden a lo que yo quisiera estudiar.	0	1	2	3

Anexo 4

Cuestionario de Ciudadanía Docente

Estimado estudiante indique con una (x) el grado de ciudadanía docente según creas conveniente. En los recuadros se mencionan los significados de cada número. Lee atentamente, tome el tiempo necesario y responde.

Nada	Poco		Medianamente	Mucho		Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Los profesores fomentan la participación de los alumnos en clase.	1	2	3	4	5	6	7
2. Los profesores dialogan abiertamente con los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando el profesor pide la opinión de los alumnos, toma en cuenta sus ideas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Los ejemplos que dan los profesores en clase son interesantes para la vida de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
5. En las lecciones que imparte el profesor, alerta el sentido práctico de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
6. El profesor ilustra la exposición de sus temas con ejemplo prácticos.	1	2	3	4	5	6	7
7. El profesor expone sus temas de un modo ordenado.	1	2	3	4	5	6	7
8. En las clases, el profesor no consigue una línea de pensamiento.	1	2	3	4	5	6	7
9. El profesor prepara bien las lecciones.	1	2	3	4	5	6	7
10. El profesor es metódico en la exposición de sus temas.	1	2	3	4	5	6	7
11. El profesor culpa a los alumnos por los resultados académicos bajos.	1	2	3	4	5	6	7
12. El profesor hace a un lado a los alumnos que no le gusta.	1	2	3	4	5	6	7
13. El profesor trata con indiferencia a los alumnos más flojos.	1	2	3	4	5	6	7
14. Cuando los alumnos van a hablar con el profesor para esclarecer las respuestas de algún examen, se burla de los errores que ellos cometen.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 5

Autorización de los Colegios



ASOCIACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA PERUANA CENTRAL SUR
"UNIÓN AMERICANA"

AUTORIZACIÓN

El Director del Colegio Adventista "Unión Americana",

HACE CONSTAR:

Que, el Prof. César Augusto Avilés Cedrón, identificado con DNI : 43188086, estudiante de la Escuela de Posgrado de la "Universidad Peruana Unión" sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de investigación que lleva por título "COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA DOCENTES, SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIO DE LOS COLEGIOS DE LA MISIÓN PERUANA CENTRAL SUR, LIMA, PERÚ, 2018, para optar su título de magister en educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria.

Ica, noviembre 2018

Atentamente,



Mg. Edy Eucler Quispe Gutierrez
DIRECTOR
I.E.A "UNIÓN AMERICANA"



AUTORIZACION

La Sra Leidhy Vidaurre Díaz, directora del Colegio Adventista "Salvador"

HACE CONSTAR:

El profesor CESAR AUGUSTO AVILES CEDRON identificado con D.N.I: 43188086, estudiante de la Escuela de Posgrado de la "Universidad Peruana Unión" sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de la investigación que lleva por título "COMPORTAMIENTO DE CIUDADANÍA DOCENTE, SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANETS DEL NIVEL SECUNDARIO DE LOS COLEGIOS DE LA MISIÓN PERUANA CENTRAL SUR, LIMA, PERÚ, 2018", para optar su título de magister en educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria.




Lic. Leidhy Vidaurre Díaz
DIRECTORA
I.E.A. SALVADOR

**ASOCIACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA PERUANA CENTRAL SUR
I.E.A. SALVADOR**

Av. Micaela Bastidas Sector 01, Grupo 24 Mz.B. Lt. 22
Villa El Salvador.
Telf. (01) 500 6545 - 993 512 062
secretariaieadventistasalvador@hotmail.com





AUTORIZACIÓN

La Srta. Isabel Guerrero Rossello, directora del Colegio Adventista "El Redentor".

HACE CONSTAR

El profesor **CESAR AUGUSTO AVILES CEDRON** identificado con DNI 43188066, estudiante de la Escuela de Postgrado de la "Universidad Peruana Unión" sede Lima, tiene autorización para aplicar los instrumentos de la investigación que lleva por título "COMPORTAMIENTO DE CIUDADANIA DOCENTE, SATISFACCIÓN ACADÉMICA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LOS COLEGIOS DE LA MISIÓN PERUANA CENTRAL SUR LIMA – PERÚ, 2018", para optar su título de magister en educación con mención en investigación y Docencia Universitaria.



Lic. Isabel Guerrero Rossello
DIRECTORA
I.E.A. "EL REDENTOR"

**ASOCIACIÓN EDUCATIVA ADVENTISTA PERUANA CENTRAL SUR
I.E.A. REDENTOR**

Jr. Faustino Sánchez Carrión 148 - Nueva Esperanza - V.M.T.

RPM.: 993 583 434

📍 institucioneducativadventistaelredentor 📞 @iearedentor 🌐 www.aseapces.edu.pe

**MÁS QUE
ENSEÑANZA**