

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO
FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE PSICOLOGÍA



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

Asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución educativa
de Piura

Area de Investigación:

Ciencias Médicas – Factores psicológicos en el ámbito educativo

Autoras:

Castro López, Ximena Thais
Ramírez Bancayan , Mayra Lisset

Jurado Evaluador:

Presidente: Cruz Cedillo, Aura Violeta

Secretario: Espinoza Porras, Fátima Rosalía

Vocal: Ramírez Alva, José Melanio

Asesora:

Paredes Gamarra, Yelitza

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3129-3988>

Piura - Perú

2023

Fecha de sustentación: 22 de Diciembre del 2023

Informe de tesis f - Ximena Castro y Mayra Ramírez

INFORME DE ORIGINALIDAD



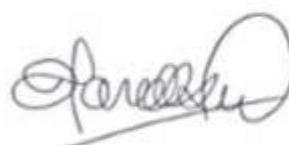
FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	7%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	5%
3	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
4	repositorio.autonomadeica.edu.pe Fuente de Internet	1%

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 1%



Declaración de originalidad

Yo, **Yelitza Priscilla Paredes Gamarra**, docente del Programa de estudio de Psicología, de la Universidad Privada Antenor Orrego, asesora de la tesis de investigación titulada "**ASERTIVIDAD Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA**", dejo constancia

de los siguiente:

- El mencionado documento tiene un **índice de puntuación de similitud** de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el **06 de Febrero del 2024**.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y **no se advierte indicio de plagio**.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las normas establecidas por la Universidad UPAO.

Piura, 25 de enero del 2024.

Apellidos y nombres de la

Paredes Gamarra, Yelitza Priscilla

Asesora:

DNI:

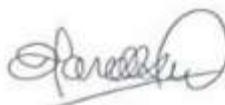
40386413

Orcid:

[https://orcid.org/0000-0003-3129-](https://orcid.org/0000-0003-3129-3988)

3988

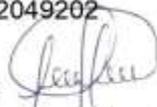
Firma:



Apellidos y nombres de la autora 1: Castro Lopez Ximena Thais

DNI: 72049202

Firma:



Apellidos y nombres de la autora 2: Ramirez Bancayan Mayra

DNI: 74062346

Firma:



**Asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución
educativa de Piura**

Presentación

Señoras y Señores jurados:

Cumpliendo con el “Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego”, ponemos a su consideración la presente tesis, que tiene por título: “Asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura”, con el propósito de obtener el grado de Licenciadas en Psicología.

Dejamos a consideración suya el presente documento, ilustres miembros del jurado, con la intención de que puedan darle su valoración.

Br. Castro López, Ximena Thais
Br. Ramírez Bancayan, Mayra Lisset

Agradecimiento

A Dios, porque sin su guía, fortaleza y gracias, este logro no habría sido posible. A lo largo de este extenso camino de investigación y aprendizaje, hemos sentido su presencia y apoyo constante. Es nuestro padre celestial quien ha iluminado nuestra mente y fortalecido nuestro espíritu. Su presencia y amor, nos ha sostenido en los momentos de duda, dándonos la fuerza necesaria para continuar pese a las dificultades personales, atravesadas.

A nuestros padres y hermanos, puesto que significan para nosotras el tesoro más valioso en la vida y por siempre estar presentes con su apoyo, amor incondicional y constantes sacrificios para poder obtener este logro.

A la Universidad Privada Antenor Orrego, puesto que es nuestra alma máter y cuna de nuestra vocación.

A nuestra asesora Mg. Yelitza Priscila Paredes Gamarra, cuya presencia, sabiduría y orientación han sido de vital importancia para el desarrollo de este presente trabajo de investigación.

A la institución educativa y directora, por darnos acceso y brindarnos la información requerida para cumplir con las metas planteadas, a los docentes que nos permitieron poder aplicar los instrumentos dentro de sus horas de clases y a los adolescentes por acatar las indicaciones dadas y brindarse el tiempo de responder los instrumentos utilizados en nuestra investigación.

Br. Castro López, Ximena Thais
Br. Ramírez Bancayan, Mayra Lisset

Índice de Contenido

Presentación	5
Agradecimiento.....	6
Índice de Contenido.....	7
Índice de Tablas.....	9
Resumen	10
Abstract.....	11
CAPITULO I MARCO METODOLÓGICO	12
1.1. El Problema	13
1.1.1. Delimitación del Problema.....	13
1.1.2. Formulación del problema	17
1.1.3. Justificación	17
1.1.4. Limitaciones	18
1.2. Objetivos	19
1.2.1 Objetivo general	19
1.2.2. Objetivos específicos	19
1.3. Hipótesis	20
1.3.1. Hipótesis General	20
1.3.2. Hipótesis Específicas	20
1.4. Variables e Indicadores	20
1.5. Diseño de Ejecución.....	20
1.5.1. Tipo de Investigación.....	21
1.5.2. Diseño de investigación	21
1.6. Población - Muestra.....	21
1.6.1. Población.....	21
1.6.2. Muestra.....	22
1.7. Técnicas, Instrumentos, Fuentes e Informantes.....	24
1.7.1. Técnica	24

1.7.2. Instrumentos	24
En este estudio se utilizaron las siguientes herramientas.....	24
1.8. Procedimiento para la Recolección de Datos	26
1.9. Análisis Estadístico de los Datos.....	26
CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1. Antecedentes	28
2.1.1. A Nivel Internacional.....	28
2.1.2. A Nivel Nacional.....	30
2.1.3. A Nivel Local.....	31
2.2. Marco Teórico	32
2.3. Marco Conceptual	50
CAPITULO III ANÁLISIS DE RESULTADOS	52
CAPÍTULO IV.....	61
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	61
CAPÍTULO V.....	72
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	72
5.1. Conclusiones.....	72
5.2. Recomendaciones.....	73
CAPÍTULO VI.....	76
REFERENCIAS Y ANEXOS	76
6.1. Referencias	76

Índice de Tablas

<i>Tabla 1. Distribución de adolescentes del nivel secundario de la una institución educativa de Piura por grado.....</i>	<i>23</i>
<i>Tabla 2. Relación entre asertividad y clima social escolar en losadolescentes de una institución educativa de Piura.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla 3. Nivel de asertividad en los adolescentesde una institución educativa de Piura.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 4. Nivel de clima social escolar de los adolescentes de una institución educativa de Piura</i>	<i>55</i>
<i>Tabla 5. Relación de asertividad y la dimensión relación de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabla 6. Relación de asertividad y la dimensión desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabla 7. Relación de asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes de una institución educativa dePiura.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 8. Relación de asertividad y sistemas de cambio de clima escolar en adolescentes de una institución educativa. de Piura</i>	<i>59</i>

Resumen

El presente estudio tuvo la principal intención de “Determinar la correlación entre la Asertividad y el Clima Social Escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura”, donde la muestra fue de 218 adolescentes de una institución educativa de Piura, empleando una muestra de 140 participantes. De acuerdo al tipo de investigación, el estudio fue tipo básica. Respecto al diseño fue no experimental, sub diseño correlacional, en donde el muestreo fue probabilístico aleatorio estratificado. Por otro lado, los instrumentos empleados fueron el “Escala de Clima Social (ECS)”, construida originalmente por R.H. Moos y E.J. Tricket (1984), y también el “Autoinforme de Conducta Asertiva”, cuyos autores originales son García y Magaz (1996). Se logró descubrir, gracias a los resultados, que existe relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa. de Piura, es decir, si un estudiante es poco asertivo, es muy probable que se deba a un clima social escolar precario. No obstante, un estudiante puede mejorar su nivel de asertividad si el clima social escolar fundamentalmente se conforma por el intercambio de intereses y emociones positivas.

Palabras clave: Adolescentes, Asertividad, Clima, Escolar, Social.

Abstract

The present study had the main intention of "Determining the correlation between Assertiveness and School Social Summit in adolescents from an educational institution in Piura", where the sample was 218 adolescents from an educational institution in Piura, using a sample of 140 participants. . According to the type of research, the study was basic type. Regarding the design, it was non-experimental, sub-correlational design, where the sampling was stratified random probabilistic. On the other hand, the instruments used were the "Social Climate Scale (ECS)", originally constructed by R.H. Moos and E.J. Trickett (1984), and also the "Self-report of Assertive Behavior", whose original authors are García and Magaz (1996). It was possible to discover, thanks to the results, that there is a relationship between assertiveness and school social climate in the students of an educational institution. from Piura, that is, if a student is not very assertive, it is very likely that it is due to a precarious school social climate. However, a student can improve his level of assertiveness if the school social climate is fundamentally shaped by the exchange of interests and positive emotions.

Keywords: Adolescents, Assertiveness, Climate, School, Social.

CAPITULO I
MARCO METODOLÓGICO

1.1. El Problema

1.1.1. Delimitación del Problema

Cuando los adolescentes carecen de habilidades asertivas, se enfrentan a dificultades para expresar sus pensamientos, necesidades y límites de manera efectiva, lo que puede dar lugar a malentendidos, conflictos y, en última instancia, a una disminución en su bienestar emocional, las que al tratadas en un clima escolar positivo, generan relaciones respetuosas y de apoyo mutuo; sin embargo cuando el clima es desfavorable, contribuye a la falta de seguridad emocional y puede dar lugar a situaciones de intimidación, exclusión social y baja autoestima, lo que reforzaría los síntomas desagradables en la persona (Alberti y Emmons, citados por Graso, 2021). Estas carencias no solo afectan el rendimiento académico, sino que también tienen un impacto duradero en el desarrollo personal de los adolescentes, comprometiendo su capacidad para establecer relaciones saludables y enfrentar los desafíos sociales que enfrentarán en su vida adulta (Quiñones y Moyano, 2019). Por tal motivo, abordar estas problemáticas se vuelve esencial para crear entornos educativos que fomenten el crecimiento emocional, la autoafirmación y el bienestar integral de los adolescentes.

Particularmente hablando de la asertividad en los adolescentes plantea una problemática seria en relación con su bienestar emocional, ya que la incapacidad para expresar de manera efectiva sus pensamientos, sentimientos y límites puede generar frustración, ansiedad y una disminución en la autoestima (Facundo, Laure y Sánchez, 2021), en resumen, cuando existe una ausencia de asertividad, puede llevar a situaciones alarmantes de manera indirecta, como las que se presentan a continuación. Si bien no existen estadísticas directas que evidencien los niveles de asertividad en adolescentes a nivel internacional, nacional o local, existen problemáticas que están estrechamente relacionadas con esta variable, tal como se verá a continuación:

A nivel internacional, se calcula que el 1,1% de los adolescentes de

10 a 14 años padecen de un bienestar emocional crítico, lo cual puede dificultar profundamente la asistencia a la escuela, el estudio y el hacer los deberes, aparte de que el retraimiento social puede exacerbar el aislamiento y la soledad, ocasionando en muchas situaciones que el adolescente caiga en depresión y cometa suicidio (Organización Mundial de la Salud, 2020), conociendo también que alrededor del 15% de los adolescentes de países de ingresos medios y bajos se ha planteado el suicidio (UNICEF, 2019). Esta declaración resalta la preocupante situación a nivel internacional en relación con el bienestar emocional de los adolescentes, pues los informes destacan la grave consecuencia de que no existan intervenciones y políticas que promuevan entornos seguros y de apoyo, así como la importancia de la concientización sobre la salud mental en este grupo demográfico vulnerable, sobre todo cuando se conoce que la falta de habilidades para comunicarse de manera clara y directa es característica de adolescentes poco asertivos (Garay, 2019)

Dentro de un enfoque nacional, de acuerdo a la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes 2022), del Instituto Nacional de Estadística e Informática ([INE], 2022), el 32.3 % de jóvenes de 15 a 29 años presentaron algún problema de salud mental o emocional. También, la encuesta indicó que el 23 % de la población joven, se sintió desanimada, deprimida, triste o sin esperanza y el 5.6% de la población joven, tuvo pensamientos de morir o de hacerse daño. Esta información subraya la necesidad de abordar la salud mental de los jóvenes a nivel nacional, por medio de la implementación de estrategias y políticas que promuevan la salud mental y emocional, así como mejorar el acceso a servicios de apoyo psicológico, sobre todo entendiendo que esta es una problemática resultante de la falta de adecuados niveles de asertividad en los jóvenes, puesto que esta desempeña un papel vital en su desarrollo socioemocional y además contribuye en aspectos como la autoestima, la autoconfianza y la capacidad para gestionar relaciones interpersonales de manera saludable (Facundo, Laure y Sánchez, 2021).

Abordando una perspectiva regional, se conoce que se han atendido 2799 casos en adolescentes relacionados a problemas indirectos de una baja asertividad; 763 corresponde a varones y 2036, a mujeres, siendo la provincia

más afectada la de Piura Centro, con 957 casos. Es interesante observar que, de estos casos, 2799 están vinculados directamente a problemas indirectos de baja asertividad (Oficina de Gestión de Información y Estadística, 2019), indicando que la falta de habilidades para expresar pensamientos y necesidades claramente está contribuyendo significativamente a la carga de la salud mental de los adolescentes en la región, lo que está relacionado con la asertividad, ya que, según Olmos (2021), cuando los adolescentes se sienten capaces de comunicarse efectivamente y afirmar sus derechos, experimentan una sensación de autoeficacia y valía personal, lo que fácilmente podría reducir las cifras antes mencionadas a nivel regional.

Cabe resaltar que la asertividad y el clima social escolar en adolescentes podrían estar interrelacionados en aspectos específicos (Contreras y Chumpitaz, 2020), ya que, por un lado, la asertividad es la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa, manteniendo los propios derechos y considerando los derechos de los demás. Esto podría traducirse en relaciones saludables, respeto mutuo y oportunidades de desarrollo personal en los adolescentes, lo que propiciaría un clima social escolar positivo.

Específicamente hablando del clima social escolar, se refiere al ambiente general que prevalece en una institución educativa, incluyendo las relaciones entre adolescentes, profesores y personal, las normas sociales, la cultura escolar y la calidad de las interacciones sociales (Freiberg, 1999; citado por Monjas, 2007), es decir, esto promueve a fortalecer las relaciones interpersonales y mejorar la calidad del trato que se tienen los compañeros, es decir, mejorando la asertividad. Por ello, es necesario comprender cuál es la problemática resultante de un inadecuado clima social escolar.

Dentro de un contexto internacional, se conoce que los países de ingresos bajos y medianos de la Región de las Américas de la OMS reportan actos violentos entre los jóvenes de entre 15 a 24 años, donde cada año se cometen casi 80, 000 homicidios, lo que supone un 45% del total mundial anual de homicidios juveniles, siendo el 90% de estas víctimas son del sexo masculino, recalando también que estos índices de violencia se originan por un escaso asesoramiento en el manejo de relaciones interpersonales, tanto dentro de las familias como en las escuelas (OPS, 2020) . Cabe recalcar,

según Riso (2002), que un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, apoyo emocional y un sentido de comunidad, tiende a reducir la incidencia de violencia, mientras que por el contrario, un clima escolar hostil, con relaciones tensas, discriminación y falta de apoyo, puede contribuir al aumento de comportamientos violentos.

En el Perú, la última evaluación en violencia psicológica ejercida en adolescentes de 12 a 17 años por sus pares en instituciones educativas determinó que existe un 71,1% de presencia, cifra que mostró disminución significativa en 9,5 puntos porcentuales respecto de años anteriores, del mismo modo, la violencia física pasó de tener un 18,4% de incidencia a disminuir 11,7 puntos porcentuales, en relación a la comparación de lo que se mostraba en el 2013 (INEI, 2021) . Las estadísticas de violencia psicológica son relevantes puesto que, como el clima social escolar influye en las relaciones interpersonales entre adolescentes, en caso contrario, un ambiente donde se fomente la empatía y la resolución pacífica de conflictos puede reducir los casos de bullying y otros comportamientos violentos a nivel psicológico (Baldi y García, 2005; Acevedo, 2008).

A nivel local, el Ministerio de Educación del Perú refiere que, desde el 2013 hasta el 2022, la región Piura ocupa el segundo lugar con casos de violencia estudiantil en todo el país, con un total de 3369 casos (MINEDU, 2022). Estos resultados sugieren un cambio positivo en la dinámica de violencia entre pares en las instituciones educativas, aunque la presencia aún considerable de violencia psicológica resalta la importancia de continuar con esfuerzos para promover un ambiente escolar seguro y libre de violencia. Todo esto se relaciona con un clima escolar negativo, ya que este implica una falta de apoyo emocional y servicios de salud mental, donde los adolescentes difícilmente tienen acceso a recursos para gestionar el estrés, la ansiedad u otros problemas emocionales, generando más probabilidades de que recurran a la violencia como una forma de expresar sus frustraciones, generando niveles desfavorables de clima social escolar (Baldi y García, 2005; Acevedo, 2008).

Después de todo lo que se ha tratado, es evidente que la falta de habilidades asertivas en adolescentes se traduce en dificultades para expresar pensamientos y necesidades, lo que puede generar conflictos,

malentendidos y afectar su bienestar emocional. Este déficit podría estar relacionado directamente con problemas en el clima social escolar, que debería ser positivo y fomentar relaciones respetuosas y apoyo mutuo. La presencia de violencia escolar, falta de seguridad emocional y situaciones de intimidación reflejan la importancia de abordar estos problemas para prevenir consecuencias a largo plazo, como la depresión y el riesgo de suicidio, o el incremento de la violencia en sí misma, generando homicidio. A nivel internacional, nacional y regional, los datos destacan la urgencia de intervenciones, ya que la escasa asertividad se vincula con problemas de salud mental, violencia entre jóvenes y altas tasas de problemas emocionales. En conjunto, estos hallazgos respaldan la importancia de estudiar y abordar la asertividad y el clima social en adolescentes para promover su bienestar integral y prevenir problemas a nivel individual, escolar y comunitario.

1.1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura?

1.1.3. Justificación

Desde una perspectiva social, estudiar la relación entre la asertividad y el clima social escolar en los adolescentes es crucial, ya que impacta indirectamente en el bienestar y desarrollo integral de los adolescentes, así como en la calidad de la convivencia en la comunidad escolar, comprender cómo estas habilidades se relacionan con el clima social escolar permitirá identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones que promuevan una cultura de respeto mutuo, inclusión y apoyo entre los adolescentes, repercutiendo en la salud mental y emocional y reduciendo conflictos, exclusiones y situaciones de intimidación. Esto contribuye a la formación de ciudadanos responsables, empáticos y capaces de enfrentar los desafíos sociales de manera constructiva, es decir, que la creación de entornos educativos que, aparte de potenciar el aprendizaje, también formen individuos preparados para una convivencia armoniosa y enriquecedora en la ciudad de Piura.

Abordando una perspectiva práctica, evaluar la relación entre la

asertividad y el clima social escolar en los adolescentes es fundamental, ya que impacta directamente en el funcionamiento diario de la escuela y en el bienestar de los adolescentes. Esto se debe a que la asertividad, al ser una habilidad de comunicación esencial, afecta la calidad de las interacciones entre los adolescentes, los profesores y el personal escolar, y por ello, comprender cómo esta competencia se vincula con el clima social permite identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias concretas para fortalecer la comunicación y la convivencia en la escuela, fomentando un ambiente escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas y apoyo mutuo, el cual pueda crear condiciones propicias para el aprendizaje efectivo y contribuya a reducir problemas de disciplina y conflictos entre los adolescentes. Además, abordar la relación entre asertividad y clima social desde una perspectiva práctica implica implementar programas y técnicas que promuevan estas habilidades, lo que, a su vez, puede traducirse en mejoras tangibles en el rendimiento académico, en la gestión de conflictos y en la promoción de una cultura de respeto. En resumen, el estudio de esta relación ofrece herramientas prácticas para mejorar el día a día en la institución educativa y optimizar el ambiente en el que los adolescentes desarrollan sus habilidades académicas y sociales.

Dentro de las contribuciones teóricas ya que el estudio aporta a la teoría del aprendizaje social por Bandura (citado por Rodríguez y Cantero, 2020), la cual sugiere que los comportamientos sociales pueden ser aprendidos a través de la observación de modelos, el refuerzo de consecuencias positivas, el desarrollo de la autoeficacia y la internacionalización de comportamientos. De esta forma, este estudio contribuiría con nuevos conocimientos sobre cómo la asertividad, como un comportamiento social específico, se transmite y se desarrolla en el contexto del clima social escolar, cómo afecta la observación de comportamientos asertivos o no asertivos entre pares, o si existen modelos a seguir en el entorno escolar que influyen en el desarrollo de habilidades asertivas.

1.1.4. Limitaciones

-Los resultados que se obtendrán en este estudio se limitarán solamente a la población de estudio y condiciones en las que se encuentran los mismos.

-En el presente estudio, los resultados, se limitarán únicamente al estudio de la población que evidencie la problemática estudiada.

_Solo se podrá realizar las evaluaciones programas a aquellos adolescentes que tengan el asentimiento informado de sus padres y/o apoderados legales.

-Ausencia de adolescentes (inasistencia escolar por parte del alumnado el día de la evaluación, lo que reduciría el número del evaluados, afectando a la muestra de la población establecida).

-Manejo inadecuado del protocolo de respuesta, que parte de la población evaluada no muestre el interés debido al momento de la evaluación, con llevando los resultados inválidos.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.

1.2.2. Objetivos específicos

- 1 Describir el nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura.
- 2 Describir el nivel de clima social escolar de los adolescentes de una institución educativa de Piura.
- 3 Relacionar la variable asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.
- 4 Relacionar la variable de asertividad y la dimensión desarrollo personal de clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.
- 5 Relacionar la variable de asertividad y la dimensión estabilidad de clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.
- 6 Relacionar la variable de asertividad y la dimensión sistemas de cambio de clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis General

Ha: Existe relación significativa entre asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

Ho: No existe relación significativa entre asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

1.3.2. Hipótesis Específicas

- H1: El nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura es bajo
- H2: El nivel de clima social escolar de los adolescentes de una institución educativa de Piura es bajo.
- H3: Existe relación entre asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.
- H4: Existe relación entre asertividad y la dimensión desarrollo personal de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.
- H5: Existe relación entre asertividad y la dimensión estabilidad de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.
- H6: Existe relación entre asertividad y la dimensión los sistemas de cambio de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.

1.4. Variables e Indicadores

Asertividad

Autoasertividad

Heteroasertividad

Clima Social Escolar

Relación

Desarrollo Personal

Estabilidad

Sistemas de Cambio

1.5. Diseño de Ejecución

1.5.1. Tipo de Investigación_

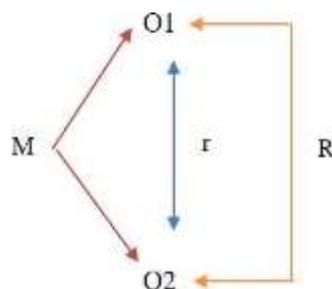
Esta investigación es básica, puesto que se enfocaría en explorar y comprender la naturaleza entre dos fenómenos sin necesariamente proponer estrategias específicas para modificar alguna de ellas en la población. Este enfoque permite obtener una comprensión más profunda de los factores subyacentes y de cómo interactúan, lo cual puede sentar las bases para investigaciones aplicadas en el futuro (Hernández, Fernández y Baptista, 2018).

1.5.2. Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación fue no experimental, en el cual se observa y analiza fenómenos tal como se presentan en su entorno natural, pero sin introducir manipulaciones deliberadas o controladas (Hernández, Fernández y Baptista, 2018).

En cuanto al sub diseño, es correlacional, ya que se desea fijar el nivel de relación existente entre dos variables, permitiendo conocer también conocer la significancia e intensidad, y sin necesidad de evaluar una causa y un efecto (Hernández, Fernández y Baptista, 2018), empleando el siguiente esquema de estudio:

Gráfico 1. Esquema de diseño no experimental – correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2018):



El gráfico 1 evidencia el esquema de diseño no experimental, dónde:

M: Adolescentes de secundaria de la una institución educativa de Piura.

O1: Asertividad

O2: Variables clima social escolar

r: Relación entre asertividad y clima social escolar

R: Resultados

1.6. Población - Muestra

1.6.1. Población:

La población es el grupo completo de elementos, individuos o unidades que son objeto de estudio y comparten características relevantes para la investigación de la cual se desea extraer inferencias o generar conclusiones a partir de los datos recopilados, por ello, engloba al grupo de interés central en el que se enfoca el estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2018). La selección y representatividad de esta población de estudio desempeñan un papel crucial en cuanto a la validez y utilidad de los resultados de la investigación. Por ello, para esta investigación se ha dispuesto tomar como población a todos los adolescentes de nivel secundario de la una I.E. de Piura, sumando un total de 218 adolescentes.

1.6.2. Muestra.

Una muestra es un subconjunto representativo de una población más amplia que se selecciona para ser investigada y analizada. La calidad y la validez de los resultados de una investigación dependen en gran medida de la representatividad de la muestra seleccionada. (Hernández, Fernández y Baptista, 2018). Por lo tanto, la elección de la muestra de la presente investigación se realizó el siguiente cálculo:

Mediante la fórmula (Rendón y Villasís, 2017) :

$$= \frac{z^2}{(-1 \pm z)^2}$$

Donde:

N = Tamaño poblacional (218).

= Desviación estándar poblacional (0.5).

= Número producto tras distribuir de forma normal con el fin de obtener un nivel del 95% de confianza (1,96).

= Número permitido para el margen de error muestral (0,05).

= Número mínimo de la muestra. Se

hizo el cálculo:

$$= \frac{(218)(0,5)^2(1,96)^2}{(218 - 1)(0,05) + (0,5)^2(1,96)^2}$$

$$= 140$$

140 = Tamaño mínimo de la muestra objetivo

Obteniéndose como resultado que 140 era el número mínimo de

adolescentes que debieron formar (y formaron) el número de participantes de muestra.

- Criterios de inclusión:
 - Adolescentes que tuvieron el asentimiento informado de sus padres y/o apoderados legales.
 - Adolescentes que estuvieron presentes al momento de la aplicación.
- Criterios de exclusión:
 - Adolescentes que no cumplieron el grado de edad que indicaron los instrumentos de aplicación.
 - Adolescentes que no hayan llenado los instrumentos correctamente y/o de manera incompleta.

1.6.3. Muestreo

El muestreo en investigación es un proceso crítico que implica la selección cuidadosa de un grupo de elementos de una población para estudiarlos y analizarlos, con el objetivo de obtener resultados que sean aplicables y representativos de la población completa (Hernández, Fernández y Baptista, 2018).

En este estudio se empleó un muestreo probabilístico aleatorio estratificado, el cual es una técnica de muestreo en la que la población se divide en subgrupos, llamados estratos, y luego se selecciona una muestra aleatoria independiente de cada estrato. Este método se utiliza cuando la población total se puede dividir en grupos homogéneos en términos de alguna

Estudiantes	F	%
1er grado de secundaria	28	20%
2er grado de secundaria	28	20%
3do grado de secundaria	28	20%
4ero grado de secundaria	28	20%

característica relevante, y se desea asegurar que cada uno de estos subgrupos esté representado en la muestra final.

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de Piura por grado.

5to grado de secundaria	28	20%
TOTAL	140	100%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 se puede apreciar la distribución de la muestra de estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Piura por grado, siendo que en todos los grados existe un 20% del porcentaje de la muestra total, es decir, en todos los grados existe exactamente el mismo número de participantes.

1.7. Técnicas, Instrumentos, Fuentes e Informantes

1.7.1. Técnica.

La técnica utilizada fue la denominada psicometría, definida como la disciplina usada en la psicología para ocupa de medir y evaluar características psicológicas, como habilidades cognitivas, habilidades emocionales, rasgos de personalidad y otros constructos psicológicos (Hernández y Mendoza, 2018).

1.7.2. Instrumentos.

En este estudio se utilizaron las siguientes herramientas:

Instrumento 1: Clima social escolar

Escala de Clima Social Escolar (CSE). La escala para medir el clima social escolar fue creada por Moos y Trickett en 1984 y su adaptación se realiza por Alenio Valqui Olivares en el año 2012, busca poder medir el clima social escolar. Comprende por 40 ítems, cuyo objetivo es medir en clima social escolar en sus cuatro dimensiones: relación, desarrollo personal, estabilidad y sistema de cambio. La persona examinada tiene cuatro opciones

de respuestas: nunca, a veces, casi siempre y siempre, las cuales tienen una puntuación de 0, 1, 2 y 3. Las puntuaciones se calculan sumando o promediando las respuestas a las preguntas relacionadas con cada dimensión del clima social. Esto proporciona una puntuación global o puntuaciones específicas para cada área evaluada. Puede ser aplicado de manera individual en un promedio de 20 minutos.

Validez y confiabilidad del instrumento

Validez

La escala de clima social escolar (CES) cuyo autor original fueron Moss y Trickett en 1984 y adaptado por Alenio Valqui Olivares (2012; citado por Farro y Gamarra, 2019), tiene el objetivo de evaluar el clima social escolar en adolescentes de secundaria, los ítems de esta prueba se dividen en cuatro dimensiones: relacional, desarrollo personal, estabilidad y sistema de cambio. El instrumento original consideraba 90 preguntas, las utilizadas en la presente investigación son 40, puesto que se realizó una modificación para poder adaptarla a la realidad de la población estudiada.

Confiabilidad

Se realizó una confiabilidad a través del método test retest obteniéndose un valor de correlación de 0.89, lo que indicó que la prueba presentaba valores estables en el tiempo (Valqui, 2012).

Instrumento 2: Asertividad

La escala de asertividad cuyo nombre original fue Autoinforme de conducta asertiva con García y Magaz como autores en el año 1996, y adaptado por García en el año 2014 en la ciudad de Trujillo. Es aplicable a personas de 12 años a más, comprende de 32 ítems, con respuestas nunca, a veces, casi siempre y siempre, donde su puntuación es 1, 2, 3, y 4. Las puntuaciones se calculan sumando todas las respuestas a las preguntas relacionadas a cada dimensión evaluada, las cuales auto asertividad y hetero asertividad. Aplicables de forma individual o colectiva con un tiempo de duración aproximado de 20 minutos.

Validez y confiabilidad

Validez:

Se determinó la validez de constructo obteniendo para cada sub-escala correlaciones aceptables con adecuada intensidad, entre 0.291 y 0.478 para la auto-asertividad y 0.274 y 0.491 para la hetero-asertividad, además la correlación ítem sub-escala mostró una correlación muy significativa de 0.568, demostrando así que posee validez.

Confiabilidad:

La confiabilidad, para la sub área de auto-asertividad es de 0.773 y 0.752 para la sub área de hetero-asertividad, indicando que la prueba es confiable. Así mismo se consideró realizar baremos específicos por edad porque se encontraron diferencias significativas.

1.8. Procedimiento para la Recolección de Datos

Se hizo la solicitud de la autorización de las autoridades académicas correspondientes de la Universidad Privada Antenor Orrego, una vez autorizada la investigación, se pidió al director de la institución educativa que emita una solicitud de autorización de aplicación a los apoderados legales de los adolescentes, explicándoles cuales son los objetivos y en qué consiste el estudio. Los instrumentos se aplicaron presencialmente y toda la información recolectada fue guardada con total confidencialidad. Finalmente, se realizó un informe final.

1.9. Análisis Estadístico de los Datos

Para analizar los datos, se utilizó el programa Excel para el vaciado de datos, posterior a ello, se trasladaron estos datos a la plataforma IBM SPSS versión 25. Este proceso inició empleando la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnoff, determinando que la distribución de los valores era no normal, lo que permitió determinar el empleo del coeficiente de correlación de Rho de Spearman por medio de la significancia bilateral, con un valor P ($P < 0.05$). Posteriormente, se empleó la estadística descriptiva, involucró la evaluación y presentación de los datos recolectados en tablas con sus interpretaciones correspondientes tanto a nivel global como dimensional, para después validar las hipótesis.

CAPÍTULO II
MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. A Nivel Internacional

Candelario (2022) realizó un estudio en Ecuador titulado “Acoso escolar y asertividad en adolescentes de educación básica media en una Institución Educativa, Nobol – Ecuador, 2022” cuyo objetivo fue determinar la relación entre el acoso escolar y la asertividad en adolescentes de educación básica media. El estudio se enmarcó en el enfoque cuantitativo presentando un diseño de investigación no experimental, de tipo básico y alcance correlacional. La muestra del estudio se estableció en 100 adolescentes distribuidos entre 5to, 6 to y 7mo de educación básica de la institución educativa mencionada, a quienes se les aplicó dos cuestionarios como instrumentos de recolección de datos. Se encontró que el acoso escolar en su mayoría es bajo según el 90%, mientras que en asertividad, el nivel fue medio según el 65,6% de estos, mientras que cuando el acoso escolar se posicionó 35 en un nivel medio se pudo observar que el nivel de asertividad en su mayoría fue bajo según el 60% de los adolescentes. Tras analizar los hallazgos se pudo concluir que la correlación de Spearman, $r=-0.434$, entre el acoso escolar y la asertividad es relativamente baja, pero significativa, según se deduce de la significancia de la prueba, $\text{Sig.}=0.000$, que resultó ser inferior a 0.05. Este resultado y el signo negativo de la correlación conducen a aceptar la hipótesis de que el acoso escolar se relaciona negativamente con la asertividad en adolescentes de educación básica media de una Institución Educativa. Estos resultados indican que a medida en que se vea reducido el

nivel de acoso escolar, se incrementara el nivel de asertividad y viceversa.

Solano (2020) realizó en Guayaquil en su investigación denominada Asertividad y convivencia escolar en adolescentes de la institución educativa “Patria Nueva”, con el fin de establecer la relación entre las variables. Poseyendo un diseño no experimental, descriptiva correlacional, en dicha investigación se emplearon los instrumentos: cuestionario de asertividad midiendo: motivación, empatía y vinculación y cuestionario de convivencia escolar teniendo en cuenta el: trabajo en equipo, respeto a los demás y tolerancia. La población se constituyó de 36 adolescentes, teniendo como resultado, en cuanto a la asertividad, que el 38,89% de los adolescentes se encuentra en un nivel “malo”, un 27,78% se encuentran en “regular”, finalmente un 33,33% “bueno”, determinando debido a que se encontró un $p > 5\%$ la inexistencia de relación entre las variables.

Zambrano-Villalba y Almelda-Monge (2017), realizaron en Ecuador un estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre el clima social y la conducta agresiva en adolescentes. El propósito del estudio era analizar la relación entre el clima social y la conducta agresiva en adolescentes ecuatorianos. Se utilizó un diseño de investigación no experimental y de corte transversal. El diseño no experimental sugiere que no se realizaron manipulaciones controladas de variables, y el corte transversal significa que la información se recopiló en un solo punto en el tiempo. La muestra consistió en 1502 adolescentes, con edades comprendidas entre 8 y 16 años. El 51% de los participantes eran de sexo femenino y el 49% de sexo masculino. Para evaluar el clima social, se utilizó la Escala de clima social familiar. La conducta agresiva se evaluó mediante el Test de conducta agresiva en la infancia y adolescencia. Se encontró que el 68% de los adolescentes manifestaban agresión reactiva. En cuanto al clima social, el 30% de la muestra tenía un clima social bajo, mientras que el 70% tenía un clima social alto. Relación Entre Variables: Los resultados indicaron una relación estadísticamente significativa y negativa ($\rho = -.155$; $p < .05$) entre el clima social y la agresividad. Esto significa que a medida que aumentaba la presencia de un clima social positivo, disminuía la manifestación de conductas agresivas en los adolescentes. La conclusión principal fue que a mayor presencia de un clima social positivo, los adolescentes mostraban menor

tendencia a manifestar conductas agresivas. Esto sugiere que el entorno social en el que se encuentran los adolescentes puede tener un impacto significativo en sus comportamientos agresivos. En resumen, este estudio proporciona evidencia de una relación negativa entre el clima social y la conducta agresiva en adolescentes ecuatorianos, destacando la importancia del entorno social en la expresión de comportamientos agresivos en esta población específica.

2.1.2. A Nivel Nacional

Ruiz (2021) en su tesis “Asertividad y clima social escolar en adolescentes de primero de secundaria de una I.E. de Trujillo, 2021” tuvo la finalidad de determinar la relación entre variables en adolescentes, usando la metodología no experimental-correlacional. Para ello se encuestó a 80 adolescentes de entre 12 y 14 años de edad, evaluados a través de la Escala multidimensional de asertividad y Escala del clima social escolar. Obteniendo como resultados un nivel de asertividad bajo y clima social escolar en niveles medios y altos. Observando los análisis de los valores de relación globales, se infiere que las variables no tienen relación; en otras palabras, hay relaciones débiles entre ciertas dimensiones. En conclusión, debido a la evidencia, no hay relación entre las variables.

Quispe (2020) en su tesis “La comunicación asertiva y el clima social escolar en la institución educativa 6063 José Carlos Mariátegui de Villa El Salvador”, quiso establecer la relación, empleando una metodología básica-descriptiva, correlacional cuantitativa, siendo objeto de estudio 100 adolescentes entre 14 y 17 años, a quienes aplicó la “Escala de Evaluación de la Asertividad de García Pérez E. Manuel y Magaz”, por otro lado aplicó, la “Escala de Clima Social Escolar (CES) de Moss R. y Trickett E”. Obteniendo que un 32% de estudiante percibe un clima social adecuado, el 33% nivel inadecuado y el 35% nivel medio, obteniendo una positiva relación entre las variables.

Contreras y Chumpitaz (2020) en su tesis “Clima escolar y asertividad en adolescentes de secundaria de la institución educativa estatal José Gregorio Huamán Girao, Aquijes-Ica”, que presentó como objetivo establecer la relación existente entre clima escolar y asertividad en adolescentes de secundaria. La población se conformó de 450 adolescentes de los cuales

conformaron la muestra solo 223. Aplicando el muestreo aleatorio estratificado. Los instrumentos aplicados fueron “Escala lish adaptada sobre clima escolar” y “Escala multidimensional de asertividad (EMA)”. Empleando un enfoque metodológico de tipo descriptivo, diseño no experimental y enfoque cuantitativo. Acerca de los resultados que se obtuvieron, demostrando una relación entre las variables en los adolescentes; empleándose la prueba estadística de Pearson, logrando un 0.000, rechazando la hipótesis nula. Como conclusión a superior el clima escolar, superior asertividad en los adolescentes.

Garay (2019) en el estudio “Asertividad y clima escolar en adolescentes de sexto grado de una I.E. de Chimbote”, cuyo fin es instituir la relación entre variables, empleando como metodología de diseño correlacional, 26 adolescentes como muestra a quienes aplicó la Escala de Asertividad de Rathus y el Cuestionario de la segunda variable. Encontrando que no hay relación entre las variables, debido a que el p valor resultante es mayor a 0.05.

2.1.3. A Nivel Local

Jibaja (2018) en su estudio “Percepción del clima escolar de acuerdo al grado de estudio y género en adolescentes de primaria de la I.E. N°19162 Huarmaca – Piura”, compara el clima social en 94 adolescentes. Teniendo la finalidad de establecer variaciones en la variable. El instrumento que se empleó fue el cuestionario que se evalúa el clima social del centro (CECSCE). Se evidencia gracias a los resultados que los adolescentes descriptivamente manifiestan un alto nivel de percepción acerca de la variable, resultando similares los resultados en las dimensiones. No obstante, de acuerdo al género y grado en estudio se encontraron demasiadas diferencias. La conclusión que se tiene es que los adolescentes tienen en cuenta que en su colegio de acuerdo a clima social hay presente un adecuado nivel demostrando que quienes perciben el clima son las mujeres y que, además, la satisfacción de acuerdo al colegio incrementa de acuerdo al grado y la edad.

Zapata (2023), en el estudio “Relaciones interpersonales y conductas asertivas en adolescentes de primer año de secundaria de la Arena, Piura, 2023”, tuvo como objetivo determinar la relación entre las Relaciones interpersonales y conductas asertivas en adolescentes de Primer grado de

Secundaria de la Arena, Piura 2023; estudio desarrollado bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básica, diseño no experimental y nivel descriptivo correlacional. Se trabajó con una muestra de 121 alumnos del 1er grado del nivel secundaria. Para la recolección de datos se aplicó la técnica de evaluación psicométrica y como instrumento la escala de relaciones interpersonales y conductas asertivas que presentaron una confiabilidad de ($\alpha = 0,846$). Los resultados evidencian que existe una correlación positiva entre ambas variables, con un $\rho = 0.000$ ($p < 0.05$). Concluyendo que las relaciones interpersonales presentan una correlación significativa en las conductas asertivas que acepta la hipótesis general y rechaza la hipótesis nula.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Definición de Asertividad:

Proporciona una definición clara y precisa de lo que se entiende por asertividad en el contexto de la investigación. Examina las diferentes dimensiones de la asertividad, como la expresión de opiniones, la defensa de los propios derechos y la capacidad de decir "no" de manera respetuosa.

Para Alberti y Emmons (1970; citado por Graso, 2021) definen la asertividad en adolescentes como la habilidad para expresar los propios pensamientos, sentimientos y necesidades de manera directa, honesta y apropiada, sin violar los derechos de los demás. Esta definición destaca la importancia de comunicarse de manera efectiva y respetuosa, promoviendo la autoexpresión y la afirmación personal. Por otro lado, Rathus (1973; citado por Graso, 2021), describe la asertividad en adolescentes como la capacidad de expresar sus pensamientos y sentimientos de manera abierta y directa, sin ansiedad ni agresión. Destaca la importancia de equilibrar la expresión de uno mismo con el respeto hacia los demás, evitando tanto la pasividad como la agresión en la comunicación. También, Gambrill y Richey (1975; citado por Graso, 2021) conceptualizan la asertividad en adolescentes como la habilidad para expresar los propios derechos y sentimientos sin ansiedad indebida, al tiempo que se respeta la autonomía y los derechos de los demás. Esta definición resalta la importancia de la autenticidad y la capacidad de defender los propios derechos de manera constructiva en las interacciones sociales.

La asertividad se compone de diversos puntos que abarcan

diferentes aspectos de la comunicación y la interacción social, por ello, es importante examinar tres aspectos que suelen presentarse dentro de las diversas perspectivas de la asertividad, los cuales son la expresión de opiniones, defensa de los propios derechos y la capacidad de decir "no" de manera respetuosa. Según Quiñones y Moyano (2019), se tiene en cuenta los siguientes puntos sobre la asertividad:

La expresión de opiniones es una dimensión clave de la asertividad. Implica la capacidad de comunicar abierta y honestamente las propias ideas, pensamientos y creencias sin temor a la crítica o a la desaprobación. Los individuos asertivos pueden compartir sus opiniones de manera clara y directa, contribuyendo así a una comunicación abierta y honesta en sus interacciones sociales.

Defensa de los Propios Derechos: La defensa de los propios derechos es otra dimensión fundamental de la asertividad. Esto implica la capacidad de afirmar y proteger los derechos individuales de una manera respetuosa pero firme. Las personas asertivas reconocen y valoran sus propias necesidades y derechos, y están dispuestas a expresar y defender estos derechos sin violar los derechos de los demás. Esta dimensión es esencial para establecer límites saludables en las relaciones interpersonales.

Capacidad de Decir "No" de Manera Respetuosa: Decir "no" de manera respetuosa es otra habilidad asociada con la asertividad. Implica la capacidad de rechazar solicitudes o demandas que van en contra de los propios límites o intereses, sin sentirse culpable ni generar conflictos innecesarios. Decir "no" de manera asertiva implica comunicar de manera clara y directa la incapacidad o la falta de disposición para cumplir con una solicitud, al mismo tiempo que se muestra respeto hacia la otra persona.

2.2.2. Importancia de la Asertividad en Adolescentes:

Wolfgang Linden (1984; citado por Facundo, Laure y Sánchez, 2021), en su obra "Skills Training with Children and Adolescents," Linden destaca la importancia de la asertividad en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Argumenta que la asertividad no solo es crucial para establecer y mantener relaciones saludables, sino que también desempeña un papel fundamental en la construcción de la autoestima y la autoeficacia. Linden

enfatisa que los adolescentes que desarrollan habilidades asertivas están mejor equipados para enfrentar situaciones sociales desafiantes, lo que contribuye positivamente a su bienestar emocional.

Randy J. Paterson (2000; citado por Facundo, Laure y Sánchez, 2021), en su libro "The Assertiveness Workbook: How to Express Your Ideas and Stand Up for Yourself at Work and in Relationships," Paterson explora la importancia de la asertividad en la adolescencia y más allá. Argumenta que la asertividad es esencial para el desarrollo de la autoconfianza y la capacidad de establecer límites apropiados en las relaciones. Paterson sostiene que los adolescentes que son capaces de expresar sus pensamientos y sentimientos de manera asertiva experimentan menos estrés y ansiedad, lo que contribuye a un desarrollo socioemocional más saludable.

Gerald Corey y Marianne Schneider Corey (2006; citado por Facundo, Laure y Sánchez, 2021), en su libro "I Never Knew I Had a Choice: Explorations in Personal Growth," los Corey abordan la asertividad como una habilidad crucial en el proceso de desarrollo personal y social de los adolescentes. Argumentan que la asertividad permite a los adolescentes tomar decisiones informadas, expresar sus necesidades y deseos de manera adecuada, y construir relaciones interpersonales más satisfactorias. Además, destacan cómo la falta de asertividad puede llevar a problemas como la baja autoestima y la dificultad para establecer relaciones saludables.

En conjunto, estos autores respaldan la idea de que la asertividad desempeña un papel vital en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, contribuyendo a aspectos como la autoestima, la autoconfianza y la capacidad para gestionar relaciones interpersonales de manera saludable. Su trabajo destaca la importancia de cultivar habilidades asertivas en los adolescentes para promover un desarrollo emocional positivo y una adaptación efectiva en el entorno social.

Se conoce también que la asertividad contribuye positivamente a la autoestima de los adolescentes al permitirles expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades de manera directa y respetuosa. Cuando los adolescentes se sienten capaces de comunicarse efectivamente y afirmar sus derechos, experimentan una sensación de autoeficacia y valía personal (Olmos, 2021). La capacidad de expresarse asertivamente también reduce la

probabilidad de sentirse infravalorados o menospreciados, fortaleciendo así la autoimagen positiva.

Por otro lado, la asertividad influye en la toma de decisiones al capacitar a los adolescentes para expresar sus preferencias y defender sus elecciones de manera clara. Los adolescentes asertivos son más propensos a tomar decisiones informadas y alineadas con sus valores y metas personales. Además, la habilidad de decir "no" de manera respetuosa les permite establecer límites y tomar decisiones que se alinean con sus necesidades individuales, contribuyendo a un sentido de autonomía y autodeterminación.

Y en cuanto a las relaciones interpersonales saludables en la adolescencia, la asertividad juega un papel fundamental en su construcción. Los adolescentes asertivos son capaces de comunicarse de manera clara y directa, lo que facilita la comprensión mutua y la resolución de conflictos (Garay, 2019). La expresión abierta de pensamientos y sentimientos fomenta la empatía y la conexión emocional en las relaciones. Además, la asertividad ayuda a establecer límites adecuados, lo que es esencial para mantener relaciones equitativas y respetuosas.

En resumen, la asertividad no solo es una habilidad comunicativa, sino también una herramienta fundamental para el desarrollo personal y social de los adolescentes. Al influir positivamente en la autoestima, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales, la asertividad contribuye a la formación de individuos más seguros, autónomos y capaces de establecer conexiones significativas con los demás en el transcurso de la adolescencia y más allá.

2.2.3. Factores que influyen en la aserividad

La asertividad, que implica expresar de manera clara y respetuosa los propios pensamientos, sentimientos y necesidades, puede estar influenciada por una variedad de factores. Estos factores pueden ser de origen personal, social o cultural. Aquí hay algunos de los factores que pueden influir en la asertividad, según Quiñones y Moyano (2019):

-Autoestima: La autoestima juega un papel crucial en la asertividad. Individuos con una autoestima saludable suelen sentirse más seguros para expresar sus opiniones y defender sus derechos.

-Habilidades de Comunicación: Las habilidades de comunicación efectiva, que incluyen la escucha activa y la expresión clara, pueden influir en la capacidad de una persona para comunicarse de manera asertiva.

-Cultura y Contexto Social: Las normas culturales y las expectativas sociales pueden afectar la expresión de la asertividad. En algunas culturas, la asertividad puede ser más valorada, mientras que en otras puede ser vista como menos aceptable.

-Experiencias de Vida: Las experiencias pasadas, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación y las interacciones sociales, pueden influir en la disposición de una persona para ser asertiva.

-Experiencias negativas pueden hacer que alguien sea más reticente. Habilidades Sociales: Las habilidades sociales, que incluyen la empatía, la resolución de conflictos y la capacidad de establecer límites, son fundamentales para la asertividad.

-Miedo al Rechazo o Críticas: El temor al rechazo, a la crítica o al conflicto puede obstaculizar la asertividad. Las personas pueden evitar expresar sus opiniones por temor a la respuesta negativa de los demás.

-Estilo de Apego: El estilo de apego desarrollado en la infancia puede influir en la forma en que las personas se relacionan y expresan sus necesidades en las relaciones adultas.

-Niveles de Estrés: Altos niveles de estrés pueden afectar la capacidad de comunicarse de manera asertiva. Las personas pueden volverse más reactivas o menos dispuestas a expresar sus necesidades cuando están bajo presión.

-Modelos de Rol: Los modelos de rol en la vida de una persona, como los padres, maestros o figuras de autoridad, pueden influir en su estilo de comunicación y asertividad.

-Cogniciones y Creencias: Las creencias sobre uno mismo y sobre la naturaleza de las interacciones sociales pueden influir en la asertividad.

-Creencias negativas pueden limitar la disposición a expresarse de manera asertiva. Es importante reconocer que la asertividad es una habilidad que se puede desarrollar y mejorar a lo largo del tiempo. La conciencia de estos factores puede ser el primer paso para trabajar en el fortalecimiento de la asertividad.

2.2.4. Medición de la Asertividad:

-Escala de Asertividad de Rathus (RAS, Rathus, 1973; citado por Jibaja, 2018):

Esta escala evalúa la asertividad a través de 30 ítems que exploran diferentes aspectos, como la expresión de pensamientos y sentimientos, la defensa de los propios derechos y la capacidad de decir "no". Los adolescentes responden a afirmaciones utilizando una escala de tipo Likert. El RAS es uno de los instrumentos más utilizados y ha demostrado ser confiable para evaluar la asertividad en adolescentes.

Fortalezas: Ampliamente utilizada y validada en diversos contextos. Evalúa diferentes aspectos de la asertividad, proporcionando una medida completa.

Limitaciones: Algunas críticas señalan que el RAS puede no ser completamente independiente de la ansiedad social, lo que puede afectar su especificidad para medir asertividad pura. La autoevaluación a través de la escala puede verse influenciada por sesgos de respuesta, donde los adolescentes pueden responder de manera socialmente deseable.

-Escala de Asertividad de Gambrill y Richey (GAS, Gambrill y Richey, 1975; citado por Pinedo, 2017):

La GAS es otra escala diseñada para medir la asertividad en adolescentes. Evalúa la habilidad de expresar los propios derechos y sentimientos sin ansiedad excesiva y respetando los derechos de los demás. La escala incluye ítems relacionados con la expresión de opiniones, la capacidad para recibir críticas y la habilidad para resistir la presión social. Es un instrumento bien establecido para evaluar la asertividad en contextos educativos.

Fortalezas: Se centra en la expresión de derechos y sentimientos sin ansiedad excesiva. Proporciona una evaluación clara de la capacidad del individuo para resistir la presión social.

Limitaciones: Algunos críticos argumentan que la escala puede no ser lo suficientemente completa y puede no abordar todas las dimensiones relevantes de la asertividad. Como con cualquier autoinforme, la respuesta puede verse afectada por sesgos de percepción y autoevaluación.

-Escala de Habilidades Sociales de Matson (Matson, Rotatori, & Helsel, 1983; citado por Contreras y Chumpitaz, 2020):

Aunque no se centra exclusivamente en la asertividad, esta escala mide habilidades sociales, incluida la asertividad, en adolescentes. La escala aborda diferentes dimensiones sociales, como la expresión de pensamientos y sentimientos, la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, y la habilidad para responder a situaciones sociales diversas. Es útil para evaluar un rango más amplio de habilidades sociales que pueden estar relacionadas con la asertividad.

Fortalezas: Evalúa un rango más amplio de habilidades sociales, incluida la asertividad. Proporciona una medida holística de las habilidades sociales, lo que puede ser beneficioso para investigaciones que aborden múltiples aspectos del comportamiento social.

Limitaciones: Al no centrarse exclusivamente en la asertividad, puede ser menos específica para este aspecto en comparación con escalas diseñadas específicamente para medir asertividad. Puede ser menos sensible para detectar cambios específicos en la asertividad si esa no es la variable principal de interés.

Consideraciones Generales: Muchos instrumentos de medición de la asertividad se basan en autoinformes, lo que implica el riesgo de sesgos asociados con la percepción y autoevaluación del individuo. La validez y confiabilidad de estos instrumentos pueden variar según la población específica y el contexto cultural. La elección del instrumento debe basarse en los objetivos de la investigación y la validez del instrumento en la población de interés.

En general, la selección de una escala o instrumento para medir la asertividad en adolescentes debe ser cuidadosa y basarse en la comprensión de las fortalezas y limitaciones específicas de cada herramienta, así como en la congruencia con los objetivos de la investigación. Además, el uso de múltiples instrumentos o métodos de evaluación puede proporcionar una imagen más completa y robusta de la asertividad en los adolescentes.

2.2.5. Dimensiones de la Asertividad

Gonzales (2016) propone un enfoque sobre las dimensiones de la asertividad, que se dividen en dos categorías principales:

Autoasertividad: La autoasertividad se refiere a la capacidad de expresar y defender de manera adecuada los propios derechos, deseos, opiniones y límites sin violar los derechos de los demás. Es un escalón de honorabilidad y destreza que implica resguardar y expresar de manera sincera y respetuosa los propios gustos, valores, preferencias y deseos. En este contexto, la autoasertividad implica actuar desde una base de integridad, siendo fiel a uno mismo y expresando abiertamente lo que se piensa o se siente. Esta dimensión destaca la importancia de la honestidad consigo mismo y con los demás, así como la capacidad de establecer límites de manera respetuosa.

Heteroasertividad: La heteroasertividad se refiere al comportamiento que respeta la expresión auténtica y sincera de los sentimientos, valores, preferencias, deseos o gustos de los demás. Es la capacidad de aceptar y reconocer las necesidades y derechos de los demás, promoviendo un ambiente de comunicación abierto y respetuoso. En esta dimensión, la persona asertiva no solo se preocupa por expresar sus propios pensamientos y sentimientos, sino que también muestra consideración y empatía hacia los demás. Respetar la expresión de los demás contribuye a construir relaciones saludables y favorece la comunicación efectiva.

En conjunto, estas dimensiones ofrecen un marco conceptual para comprender y evaluar la asertividad desde dos perspectivas complementarias: la capacidad de expresarse y defenderse adecuadamente (autoasertividad) y la capacidad de respetar y aceptar la expresión auténtica de los demás (heteroasertividad). Ambas dimensiones son fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales y la construcción de relaciones interpersonales saludables.

2.2.6. Definición de Clima Social Escolar:

Freiberg (1999; citado por Monjas, 2007): Para Freiberg, el clima social escolar se refiere al "ambiente psicosocial, emocional y físico de la escuela que influye en las actitudes y comportamientos de los adolescentes, maestros y otros miembros de la comunidad escolar". Freiberg destaca la

importancia de un ambiente que no solo sea físicamente seguro, sino que también fomente relaciones positivas y apoyo emocional.

Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009; citado por Vargas y Vidal, 2019): Cohen y sus colegas describen el clima social escolar como "la calidad y naturaleza de las relaciones interpersonales en una escuela". Se centran en la dimensión relacional, subrayando la importancia de la calidad de las interacciones entre adolescentes, personal y otros miembros de la comunidad escolar para determinar la naturaleza del clima social.

Anderson (1982; citado por Sotelo, 2017): Según Anderson, el clima social escolar es "la atmósfera emocional y psicológica general que una escuela crea y mantiene". Anderson destaca la dimensión emocional del clima escolar, resaltando cómo las emociones compartidas, las actitudes y las percepciones de los individuos dentro de la escuela contribuyen a la atmósfera general de la institución educativa.

Estas definiciones subrayan aspectos clave del clima social escolar, como la naturaleza de las relaciones interpersonales, el ambiente emocional y psicológico, y la influencia en actitudes y comportamientos. En conjunto, estas perspectivas enfatizan la importancia de crear un entorno escolar que no solo sea seguro físicamente, sino que también promueva relaciones positivas y un ambiente emocional y psicológico saludable para todos los miembros de la comunidad educativa.

2.2.7. Importancia del clima social escolar en adolescentes

El clima social escolar tiene un impacto significativo en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los adolescentes. A continuación, se examinan estas influencias (Riso, 2002):

-Bienestar Emocional:

Relaciones Interpersonales: Un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones interpersonales saludables entre adolescentes, personal y otros miembros de la comunidad educativa, contribuye al bienestar emocional. Un ambiente de apoyo, respeto y empatía reduce el estrés, la ansiedad y la sensación de aislamiento entre los adolescentes.

Prevención del Bullying: Un clima escolar positivo también está asociado con la prevención del bullying y la intimidación. Cuando se

promueve un ambiente seguro y respetuoso, los adolescentes son menos propensos a experimentar situaciones de hostigamiento, lo que tiene un impacto positivo en su bienestar emocional.

Sentido de Pertenencia: Un clima que fomente el sentido de pertenencia y conexión emocional con la escuela también mejora el bienestar emocional. Los adolescentes se sienten más motivados y comprometidos cuando perciben que forman parte de una comunidad escolar positiva.

-Rendimiento Académico (Levy, 1985):

Motivación y Actitud Hacia el Aprendizaje: Un clima social positivo influye en la motivación y la actitud de los adolescentes hacia el aprendizaje. Cuando los adolescentes se sienten respaldados, valorados y seguros en el entorno escolar, están más inclinados a participar activamente en el proceso educativo.

Relaciones Alumno-Maestro: La calidad de las relaciones entre adolescentes y maestros también es un componente clave. Un ambiente donde los adolescentes se sienten apoyados por los educadores, pueden expresar sus inquietudes y recibir retroalimentación constructiva favorece un mejor rendimiento académico.

Ambiente de Aprendizaje Positivo: Un clima social escolar positivo crea un ambiente de aprendizaje más favorable. La colaboración, el respeto y la comunicación abierta contribuyen a un entorno donde los adolescentes se sienten cómodos explorando nuevos conceptos y expresando sus ideas, lo que favorece el rendimiento académico.

Reducción del Estrés: Un ambiente escolar positivo puede reducir el estrés asociado con el rendimiento académico. La falta de hostilidad y presión innecesaria permite que los adolescentes se enfoquen en el aprendizaje, facilitando un mejor rendimiento.

En resumen, un clima social escolar positivo no solo impacta el bienestar emocional de los adolescentes al proporcionar un entorno seguro y apoyador, sino que también influye positivamente en su rendimiento académico al mejorar la motivación, la actitud hacia el aprendizaje y la calidad general del ambiente educativo. La interconexión entre bienestar emocional y rendimiento académico destaca la importancia de crear y mantener un clima escolar positivo para promover un desarrollo integral y exitoso de los

adolescentes.

2.2.8. Factores que Influyen en el Clima Social Escolar:

La literatura sobre los factores que contribuyen al clima social escolar destaca diversos elementos que influyen en la calidad del ambiente psicosocial en las instituciones educativas. La revisión de la literatura revela la complejidad de estos factores y cómo su interacción impacta significativamente en la experiencia de los adolescentes (Baldi y García, 2005; Acevedo, 2008). Aquí se resumen algunos de los hallazgos clave:

Calidad de las Relaciones entre Pares: Numerosos estudios señalan que la calidad de las relaciones entre pares es un factor crucial para determinar el clima social escolar. Ambientes donde existen relaciones positivas, amistades sólidas y una cultura de respeto mutuo tienden a promover un clima escolar más positivo. Por otro lado, la presencia de conflictos, rivalidades o exclusiones entre pares puede contribuir a un clima menos favorable.

Relación con los Profesores: La calidad de la relación entre adolescentes y profesores también emerge como un factor clave. Investigaciones indican que una relación positiva y de apoyo entre los educadores y los adolescentes está asociada con un clima escolar más positivo. La percepción de un trato justo, la comunicación efectiva y la presencia de maestros comprometidos son elementos que contribuyen significativamente al ambiente escolar.

Presencia de Bullying: La existencia de bullying y comportamientos agresivos es identificada como un factor negativo que impacta fuertemente en el clima social escolar. La presencia de intimidación crea un ambiente de inseguridad, ansiedad y temor entre los adolescentes, afectando tanto a las víctimas como a los observadores. La prevención del bullying y la promoción de prácticas de intervención eficaces son esenciales para mejorar el clima escolar.

Participación de los Padres: La participación activa de los padres también se ha destacado como un factor que influye en el clima social escolar. La colaboración entre padres y educadores, la participación en eventos escolares y la comunicación efectiva contribuyen a un ambiente más positivo.

La falta de participación parental, por el contrario, puede limitar el impacto positivo en el clima escolar.

Políticas y Prácticas Escolares: Las políticas y prácticas implementadas por la administración escolar son fundamentales. La transparencia en las políticas, la aplicación coherente de normas y la promoción de prácticas inclusivas y equitativas son elementos esenciales para un clima escolar positivo.

Cultura Escolar y Valores Compartidos: La cultura escolar y los valores compartidos también desempeñan un papel importante. Un enfoque en la tolerancia, la diversidad, la equidad y la promoción de la aceptación contribuyen a la creación de un clima social escolar positivo y enriquecedor.

En conjunto, la literatura destaca la interconexión de estos factores y cómo su combinación configura la experiencia global de los adolescentes en el entorno escolar. Un enfoque holístico que aborde la calidad de las relaciones interpersonales, la prevención del bullying, la participación de los padres y la implementación de políticas escolares positivas es esencial para fomentar un clima social escolar saludable y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los adolescentes.

2.2.9. Medición del Clima Social Escolar

Existen diversos instrumentos diseñados para medir el clima social escolar, y la elección de uno puede depender de los objetivos específicos y del contexto de la institución educativa. Aquí hay algunos instrumentos ampliamente utilizados:

-Cuestionario de Clima Escolar de Harvard (Harvard School Climate Survey): Desarrollado por el Proyecto de Clima Escolar de Harvard, evalúa varios aspectos del clima escolar, incluyendo la seguridad, la relación con los profesores y la participación de los adolescentes.

-Escala de Clima Escolar de Hoy (School Climate Survey Today): Un instrumento diseñado para evaluar el clima escolar desde la perspectiva de los adolescentes, abordando temas como el respeto, el acoso y la participación en la escuela.

-Escala de Clima Escolar de California (California School Climate Survey): Desarrollada por WestEd, evalúa la percepción de los adolescentes

sobre la seguridad escolar, las relaciones con los profesores y la participación de los padres.

-Escala de Evaluación del Clima Escolar (School Climate Assessment Scale): Una herramienta que mide diversos aspectos del clima escolar, incluyendo la seguridad, el respeto y el apoyo emocional.

-Cuestionario de Calidad de las Relaciones en la Escuela (School Social Behavior Scales): Enfocado en evaluar las relaciones interpersonales y el comportamiento social en el entorno escolar.

2.2.10. Dimensiones del Clima Social Escolar

Moos y Trickett (1974) propusieron un modelo de clasificación que subdivide el ambiente educativo en diversas dimensiones, con el objetivo de evaluar el impacto de diferentes factores en la experiencia de los adolescentes. Estas dimensiones son:

-Relación:

Afiliación: Mide el grado de conexión y pertenencia de los adolescentes dentro de su entorno educativo. Evalúa la calidad de las relaciones sociales y el nivel de vinculación con otros adolescentes.

Ayuda: Evalúa el nivel de apoyo y asistencia que los adolescentes brindan entre sí, destacando la colaboración y la disposición a ayudar dentro del grupo.

Implicación: Mide en qué medida los adolescentes participan activamente, expresan sus opiniones y se involucran en el entorno educativo.

-Desarrollo Personal:

Tarea: Determina la importancia que los adolescentes otorgan a la realización de las tareas asignadas, así como su compromiso con el proceso de aprendizaje.

Competitividad: Evalúa la disposición de los adolescentes para competir, ya sea consigo mismos o con sus compañeros, en términos de desempeño académico.

-Estabilidad:

Organización: Mide la consistencia y la eficacia con la que se organizan y estructuran las actividades educativas.

Claridad: Evalúa la claridad de las expectativas y las instrucciones

proporcionadas a los adolescentes, lo que contribuye a un entorno más predecible.

Control: Indica el grado de control percibido por los adolescentes en su entorno educativo, incluida la percepción de tener cierta influencia sobre su aprendizaje y desarrollo.

-Sistemas de Cambio: Esta dimensión mide la capacidad de los adolescentes para diferenciar entre diversas situaciones y adaptarse a ellas según sea necesario. Evalúa la flexibilidad y la capacidad de ajuste frente a cambios en el entorno educativo.

En conjunto, estas dimensiones ofrecen una visión integral de la experiencia de los adolescentes en el entorno educativo, abordando aspectos sociales, personales, organizativos y adaptativos. La evaluación de estas dimensiones proporciona información valiosa sobre la dinámica y la calidad del ambiente educativo, así como sobre la capacidad de los adolescentes para enfrentar cambios y desafíos.

2.2.11. Interconexión entre Asertividad y Clima Social Escolar:

Aunque la conexión específica entre la asertividad y el clima social escolar no ha sido explorada exhaustivamente en todas las teorías y estudios, hay investigaciones y perspectivas teóricas que respaldan la idea de que la asertividad puede tener un impacto positivo en la dinámica social y, por ende, en el clima escolar. Aquí se examinan algunas teorías y estudios relacionados (Pérez, 1994):

Teoría de la Comunicación Asertiva (Alberti y Emmons, 1970): La teoría de la comunicación asertiva sugiere que la expresión clara y respetuosa de las opiniones, necesidades y derechos contribuye a un clima interpersonal más saludable. En un entorno escolar, la aplicación de la comunicación asertiva entre adolescentes, así como entre adolescentes y profesores, puede mejorar la comprensión mutua, reducir malentendidos y promover una cultura de respeto y aceptación.

Estudios sobre Habilidades Sociales y Clima Escolar: Investigaciones que exploran habilidades sociales, incluida la asertividad, han encontrado vínculos con la calidad del clima social escolar. La capacidad de los adolescentes para expresarse asertivamente puede influir en la dinámica

de grupo, fomentar relaciones positivas y contribuir a la prevención de conflictos, factores que afectan directamente al clima escolar.

Enfoques de Prevención del Bullying: En programas de prevención del bullying, se destaca la importancia de desarrollar habilidades asertivas en los adolescentes. La asertividad puede ser una herramienta eficaz para resistir y abordar el acoso escolar, lo que, a su vez, puede contribuir a crear un clima escolar más seguro y libre de intimidación.

Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977; citado por Tomás, 2018): Desde la perspectiva de Bandura, el aprendizaje social sugiere que los individuos adquieren comportamientos observando y modelando a otros. Si los adolescentes observan y practican comportamientos asertivos en su entorno escolar, esto puede contribuir a la creación de una cultura donde la asertividad sea valorada, influyendo así en el clima social general.

Aunque no hay un cuerpo extenso de investigación específicamente centrado en la conexión entre la asertividad y el clima social escolar, estos enfoques y estudios indican indirectamente que la promoción de la asertividad puede tener efectos positivos en la dinámica social y, por lo tanto, en el clima escolar. La investigación futura podría explorar más a fondo esta relación para comprender mejor cómo las habilidades asertivas contribuyen al desarrollo de entornos escolares positivos y saludables.

Por otro lado, la asertividad juega un papel crucial en la dinámica social dentro de la escuela, y a su vez, la dinámica social puede influir en el desarrollo y la expresión de la asertividad. Aquí se explora cómo la asertividad puede afectar la dinámica social y viceversa:

2.2.12. Cómo la asertividad puede afectar la dinámica social:

Mejora de la comunicación: La asertividad contribuye a una comunicación clara y directa. En el contexto escolar, esto facilita la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos entre adolescentes, maestros y personal escolar (Roca, 2020). Una comunicación abierta promovida por la asertividad fomenta la comprensión mutua y reduce malentendidos.

Promoción de relaciones saludables: Los comportamientos asertivos favorecen relaciones saludables entre pares. La capacidad de expresar opiniones y establecer límites de manera respetuosa contribuye a la

construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo. En un entorno escolar, esto puede mejorar la cohesión social y reducir conflictos interpersonales.

Prevención del bullying: La asertividad también desempeña un papel en la prevención del bullying. Los adolescentes que son capaces de responder de manera asertiva a situaciones de intimidación pueden ser menos propensos a convertirse en víctimas continuas. Asimismo, la promoción de la asertividad en la comunidad escolar puede contribuir a un clima donde el bullying es menos tolerado.

Desarrollo de habilidades sociales: La asertividad es una habilidad social clave. Su promoción en el entorno escolar no solo mejora las interacciones inmediatas, sino que también contribuye al desarrollo general de habilidades sociales en los adolescentes. La asertividad les permite aprender a expresar sus necesidades y opiniones de manera efectiva.

2.2.13. Cómo la dinámica social puede influir en la asertividad:

Cultura escolar y normas sociales: La cultura escolar y las normas sociales pueden influir en la expresión de la asertividad. Un entorno que valora la asertividad y la comunicación abierta puede facilitar el desarrollo y la expresión de estas habilidades (Pinedo, 2017). Por otro lado, una cultura que desalienta la asertividad puede limitar su expresión.

Presión de grupo y conformidad social: La dinámica social, incluida la presión de grupo, puede influir en la expresión de la asertividad. Los adolescentes a menudo enfrentan la presión de conformarse con las expectativas del grupo. La promoción de un ambiente que respeta la diversidad de opiniones y fomente la asertividad puede contrarrestar la conformidad social excesiva.

Experiencias de intimidación y estigma: Experiencias de intimidación o estigmatización pueden afectar la expresión de la asertividad. Los adolescentes que han enfrentado situaciones negativas pueden desarrollar barreras para expresarse asertivamente debido al miedo al rechazo o la crítica. La intervención adecuada y un ambiente de apoyo pueden ayudar a superar estas barreras.

Modelado de comportamientos por parte de figuras de autoridad: Las

figuras de autoridad, como maestros y personal escolar, pueden modelar comportamientos asertivos. Una dinámica social escolar que promueva el respeto y la comunicación abierta por parte de las figuras de autoridad puede influir positivamente en la expresión de la asertividad por parte de los adolescentes.

En conjunto, la relación entre la asertividad y la dinámica social en la escuela es bidireccional. Fomentar un ambiente escolar que valore la asertividad y promover la asertividad entre los adolescentes contribuye a una dinámica social más saludable y positiva, y viceversa. La atención a ambos aspectos es esencial para crear un entorno escolar que respalde el bienestar y el desarrollo integral de los adolescentes.

2.2.14. Teoría del aprendizaje social de Bandura y su relación con asertividad y clima social escolar

La teoría del aprendizaje social de Bandura (Rodríguez y Cantero, 2020) tiene implicaciones significativas en la comprensión de la asertividad y el clima social escolar. Aquí hay una exploración de cómo esta teoría se relaciona con ambos conceptos en el contexto educativo:

-Asertividad:

La teoría de Bandura sugiere que el aprendizaje ocurre a través de la observación de modelos. En el contexto de la asertividad, los adolescentes pueden aprender comportamientos asertivos al observar a sus compañeros, maestros y otros modelos de rol en el entorno escolar.

El refuerzo y el castigo también son elementos clave en la teoría de Bandura. Si un estudiante es reforzado positivamente cuando se comporta de manera asertiva (por ejemplo, al recibir elogios o tener sus necesidades atendidas), es más probable que repita ese comportamiento. Por el contrario, si experimenta castigo o consecuencias negativas por expresarse de manera asertiva, puede evitar tales comportamientos en el futuro.

La autoeficacia, otro concepto clave en la teoría de Bandura, también está relacionada con la asertividad. Un estudiante que tiene una creencia sólida en su capacidad para expresarse de manera efectiva es más propenso a desarrollar habilidades asertivas.

Clima Social Escolar:

La teoría del aprendizaje social se extiende al entorno más amplio de la escuela, incluido el clima social. Los adolescentes no solo aprenden de modelos individuales, sino que también son influenciados por la cultura y el clima social de la escuela en su conjunto.

Los modelos de rol asertivos, ya sean maestros, administradores o incluso compañeros, pueden contribuir a un clima escolar que valora y fomenta la comunicación abierta y respetuosa. La observación de estas conductas modeladas puede influir en la adopción de actitudes y comportamientos similares por parte de otros adolescentes.

Las prácticas de refuerzo y castigo a nivel escolar también pueden afectar el clima social. Si la administración y el personal escolar refuerzan la resolución pacífica de conflictos y el respeto mutuo, se puede crear un clima que desaliente la violencia y fomente la asertividad.

-Procesos Cognitivos e Internalización:

Los procesos cognitivos, como la atención, la memoria y la motivación, también juegan un papel en la relación entre la teoría de Bandura, la asertividad y el clima social escolar. Los adolescentes que están expuestos a modelos asertivos y experimentan consecuencias positivas pueden internalizar estos comportamientos y llevarlos consigo en diversas situaciones escolares. En resumen, la teoría del aprendizaje social de Bandura proporciona un marco valioso para comprender cómo se desarrolla la asertividad en el contexto escolar y cómo los comportamientos asertivos pueden influir en el clima social de la escuela.

2.2.15. Negociación para la resolución de conflictos y su relación con la asertividad y el clima social escolar

La asertividad y el clima social escolar son aspectos fundamentales para el desarrollo saludable y el bienestar de los adolescentes y el personal educativo. La negociación puede desempeñar un papel crucial en mejorar tanto la asertividad individual como el clima social en una institución educativa.

-Resolución Constructiva de Conflictos: La negociación efectiva permite abordar conflictos de manera constructiva. Al fomentar un enfoque de resolución de problemas, se proporciona a los miembros de la comunidad escolar la oportunidad de expresar sus preocupaciones, necesidades y

perspectivas de manera asertiva. Esto contribuye a un clima social más saludable al abordar los desafíos de manera colaborativa.

-Fomento de la Comunicación Abierta: La negociación implica una comunicación abierta y honesta. Al establecer un entorno donde los individuos se sientan cómodos expresando sus opiniones y necesidades, se promueve la asertividad. Los procesos de negociación alientan a las partes a compartir sus puntos de vista de manera respetuosa, contribuyendo así a un clima escolar donde la comunicación fluye de manera efectiva.

-Empoderamiento Individual: La negociación puede ayudar a empoderar a los adolescentes y al personal educativo al darles la capacidad de abogar por sus propias necesidades. Este empoderamiento contribuye a la asertividad, ya que las personas aprenden a comunicarse de manera efectiva y a defender sus derechos y opiniones de manera respetuosa.

-Desarrollo de Habilidades Sociales: La negociación implica el desarrollo de habilidades sociales clave, como la empatía, la escucha activa y la comprensión. Estas habilidades son fundamentales para cultivar un clima social positivo en la escuela. Cuando los miembros de la comunidad escolar son capaces de entender y respetar las necesidades de los demás, se fortalecen los lazos sociales y se promueve un ambiente más colaborativo.

-Establecimiento de Normas y Expectativas: A través de procesos de negociación, se pueden establecer normas y expectativas claras para el comportamiento en la escuela. Esto contribuye a un clima social predecible y seguro, brindando a los adolescentes y al personal educativo pautas claras sobre cómo interactuar de manera respetuosa y asertiva.

En resumen, la negociación efectiva puede mejorar la asertividad y el clima social escolar al fomentar la resolución constructiva de conflictos, promover la comunicación abierta, empoderar a los individuos, desarrollar habilidades sociales y establecer normas claras. Al integrar la negociación como una herramienta para abordar desafíos y construir relaciones positivas, las instituciones educativas pueden crear un entorno que apoye el crecimiento personal y social de todos sus miembros.

2.3. Marco Conceptual

Definición Conceptual

Clima Social Escolar: Moos y Trickett (1979) refieren que es el ambiente social y emocional en la escuela, conformado por adolescentes, educadores y otros miembros de la institución.

Asertividad: Habilidad de actuar considerando los intereses de uno mismo, haciendo posible protegerlos, y manifestar emociones espontáneamente teniendo cuidado con la justicia que se le brinda a otros (García y Magaz, 1996).

Definición Operacional.

Clima Social Escolar. Presenta 4 dimensiones: relaciones, desarrollo personal, estabilidad y de sistema de cambio (Valqui, 2012; citado por Farro y Gamarra, 2019).

Asertividad. Dividida en dos dimensiones: heteroasertividad y autoasertividad (García, 2014)

CAPITULO III
ANÁLISIS DE RESULTADOS

		Asertividad	Clima social escolar
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,520**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	140	140
Clima social escolar	Coeficiente de correlación	,520**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	140	140

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

Tabla 2. Relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.

	f	%
Alto	104	73,2%
Medio	33	23,9%
Bajo	3	2,8%

Fuente:
Elaboración propia

En la tabla

2 se muestra lo resultante de la correlación investigada, refiriendo que el valor p o de la significancia es igual a 0.000, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, y que además es positiva y moderada ($Rho = .520^{**}$). Es por ello que la hipótesis general es aceptada. Del mismo modo, se observa una moderada y positiva correlación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.

Tabla 3. Nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se muestra el nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura, donde se percibe que un 73,2% presentan un nivel alto de asertividad. Lo que no permite aceptar la primera hipótesis

específica.

		f	%
Relación	Alto	30	21,1 %
	Medio	110	78,8 %
	Bajo	0	0%
Desarrollo personal	Alto	2	1,4%
	Medio	87	61,9 %

Tabla 4. Nivel de clima social escolar de los adolescentes de una institución educativa de Piura.

	Bajo	51	36,6 %
Estabilidad	Alto	6	4,2%
	Medio	133	94,3 %
Sistemas de cambio	Bajo	1	1,4%
	Alto	23	16,9 %
	Medio	117	83,0 %
Clima social escolar	Bajo	0	0%
	Alto	4	4,2%
	Medio	136	95,7 %
TOTAL	Bajo	0	0%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se muestra lo resultante del nivel de clima social escolar de los adolescentes de una institución educativa de Piura, donde se demuestra que se encuentran dentro de un nivel medio tanto en el puntaje general del clima social escolar (95,7%). Lo que permite rechazar la segunda hipótesis específica.

Tabla 5. Relación de asertividad y la dimensión relación de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

		Asertivida Relación		
Rho	Asertivi	Coeficie	1,000	,375**
de	dad	nte de		
Spear		correlac		
man		ión		
		Sig.	.	,019
		(bilatera		
		l)		
		N	140	140

Relación	Coefficiente de correlación	,375**	1,000
	Sig. (bilateral)	,019	.
	N	140	140

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

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se muestra lo resultante de la correlación investigada, refiriendo que el valor p o de la significancia es igual a 0.019, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, y que además es positiva y débil ($Rho=375^{**}$). Es por ello que la tercera hipótesis es aceptada; también se observa una moderada y positiva relación de asertividad y dimensión relación de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

Tabla 6. Relación de asertividad y la dimensión desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

			Asertividad	Desarrollo personal
Rho de Spearman	Asertividad	Coefficiente de correlación	1,000	,331**

		Sig.	.034
		(bilatera l)	
		N	140
		Desarro	Coeficie
			,331**
Rho de	Asertivi	Coeficie	1,000
Spearm	de person	te de relac	,415**
an	al	ción relació	
		n Sig.	,034
		(bilatera l)	
		N	140
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se muestra lo resultante de la correlación investigada, refiriendo que el valor p o de la significancia es igual a 0.034, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, y que además es positiva y débil ($Rho = 331^{**}$) es por ello que la cuarta hipótesis es aceptada; también se observa una moderada y positiva relación de asertividad y la dimensión desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

Tabla 7. Relación de asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

	Sig. (bilateral)	.	,021
	N	140	140
Estabilidad	Coefficiente de correlación	,415**	1,000
	Sig. (bilateral)	,021	.
	N	140	140
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se muestra lo resultante de la correlación investigada, refiriendo que el valor p o de la significancia es igual a 0.021, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, y que además es positiva y fuerte ($Rho = 0,415^{**}$). Es por ello que la quinta hipótesis específica es aceptada; también se observa una moderada y positiva relación de asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

Tabla 8. Relación de asertividad y sistemas de cambio de clima escolar en adolescentes de una institución educativa. de Piura.

			Asertividad	Sistemas de cambio
Rho de Spearman	Asertividad	Coefficiente de correlación	1,000	,308**
		Sig.	.	,002

		(bilateral)	
		N	140
Sistemas de cambio	Coeficient	,308**	1,000
	e de correlación		
	Sig.	,002	.
		(bilateral)	
		N	140

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

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se muestra lo resultante de la correlación investigada, refiriendo que el valor p o de la significancia es igual a 0.002, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, y que además es positiva y baja ($Rho=308^{**}$). Es por ello que la sexta hipótesis específica es aceptada; también se observa una moderada y positiva relación de asertividad y la dimensión sistemas de cambio declima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la presente investigación se aplicaron dos instrumentos, los cuales sirvieron para evaluar asertividad y clima social escolar en 218

adolescentes del nivel secundario de una institución educativa de Piura, siendo que la muestra fue conformada por 140 adolescentes. A la muestra se le evaluó empleando el 'Escala de asertividad' con la intención de calcular la 'asertividad', conformada por las dimensiones 'autoasertividad' y 'heteroasertividad', y también se les administró la 'Escala de clima social' intentando calcular la variable 'clima social escolar', conformada por las dimensiones 'relación', 'desarrollo personal', 'estabilidad' y 'sistemas de cambio'. Los resultados de índole cuantitativa y cualitativa se estudian y se les asigna valor académico en el presente fragmento:

En relación al objetivo general de la investigación "Determinar la relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura" se determinó que si existe una relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura puesto que se evidenció que un valor de la significancia igual a 0.000, inferior al valor de confiabilidad ($p \leq 0,05$). Es por ello que la hipótesis general es aceptada, es decir, "Existe una correlación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura". Esto permite inferir que cuando un alumno actúa de forma asertiva y se desenvuelve de forma positiva debido a un adecuado conocimiento frente a relaciones personales (Moos y Tricket, 1979), casi siempre significará que también se encuentra dentro de un ambiente que para el alumno representan condiciones favorables (García, 2014). Del mismo modo, si un alumno es poco asertivo, es muy probable que se deba a un clima social escolar precario. Esto da mayor relevancia al supuesto de que el entorno moldea al individuo.

De los resultados obtenidos, se tienen estudios que también reflejan información semejante que es posible de ser comparada con la de esta investigación. Contreras y Chumpitaz (2020) en su tesis "Clima escolar y asertividad en la institución educativa estatal Gregorio Huaman Girao, Aquije – Ica, 2019" revelaron que existe una relación entre la asertividad y el clima escolar, variables semejantes a las empleadas en esta investigación. Esto permite afirmar que un alumno piurano (al igual que los adolescentes iqueños en el estudio de Contreras y Chumpitaz) es fundamentalmente alguien que es altamente influido en sus relaciones personales en razón de cómo percibe el entorno escolar en el que se desenvuelve: si el clima social dentro de la escuela

es positivo, su estilo de comunicación y nivel de asertividad será positivo también.

Revisando el marco teórico, se comprende que, dentro de la definición de Clima Social Escolar, éste se construye positivamente cuando todos los miembros, o por lo menos, la gran mayoría de ellos, perciben condiciones adecuadas para relacionarse de forma positiva (Valqui, 2012; citado por Farro y Gamarra, 2019). Dentro del concepto de asertividad, se comprende que, si uno se comunica de forma asertiva, comunica sus intereses y los protege al manifestar las emociones que experimenta frente a ellos (García, 2014). Un alumno puede mejorar su nivel de asertividad si se le implementan condiciones apropiadas para un adecuado clima social escolar.

Como síntesis, se determinó que si existe una relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura, es decir, si un alumno es poco asertivo, es muy probable que se deba a un clima social escolar precario. Es necesario que un clima social escolar fundamentalmente se conforme por una adecuada preparación para la negociación ante conflictos, por el intercambio de intereses y emociones, para que así los adolescentes puedan ser calificados como altamente asertivos.

En relación al primer objetivo específico que dice “Describir el nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura”, se determinó el nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura, el cual resultó ser alto, puesto que se percibe que un 73% de adolescentes se encuentran dentro de esa categoría, lo que no permite aceptar la primera hipótesis específica. Esto permite inferir que los adolescentes de la institución educativa de Piura que fue estudiada se caracterizan por actuar de forma altamente asertiva y se desenvuelven de forma positiva debido a un conocimiento suficiente frente a relaciones personales (Graso, 2021).

De los resultados obtenidos, se tienen estudios que también reflejan información semejante que es posible de ser comparada con la de esta investigación. Solano (2020) realizó un estudio en Guayaquil titulado: “Asertividad y convivencia escolar en adolescentes de la I.E. Patria Nueva”, donde se evidenció que un 33,33% de los adolescentes evaluados se encontraban dentro de un nivel “bueno”. Esto permite inferir que los adolescentes, tanto de un país sudamericano distinto como Ecuador, son

semejantes a los peruanos, en específico a los de Piura, es decir, que ambos grupos de adolescentes manifiestan un nivel alto en cuanto a actitudes y estilos de comunicación asertivos frente a sus compañeros. Por otro lado, Candelario (2022) en su tesis “Acoso escolar y asertividad en adolescentes de educación básica media en una Institución Educativa, Nobol – Ecuador, 2022” concluyó que los niños poseen una forma de comportarse medianamente asertiva en el salón, debido a que se observa una participación lo suficientemente adecuada en las sesiones, además de una voz normal y la mayor parte de ellos suele respetar las normas establecidas. El estudio de Candelario evidenció que existen excepciones frente a niveles de asertividad en adolescentes, en este caso, se puede contrastar que, a diferencia de los adolescentes de aquella institución educativa de Ecuador, adolescentes de Piura reflejarían una forma activa de comportamiento dentro del aula, puesto que participan con un tono de voz lo suficientemente elevado como para hacerse notar, y del mismo modo contemplan de forma respetuosa las normas establecidas.

Dentro de una revisión teórica, respecto a la asertividad, Quiñones y Moyano (2019) manifiestan que involucra defender derechos y evocar pensamientos y creencias de manera directa, honesta y apropiadamente sin faltar a los derechos del resto, puesto que la asertividad posee como base la comunicación mutua teniendo que dar como recibir respeto. Se infiere que, si los adolescentes de la institución educativa han reflejado un alto nivel de asertividad, significa que se caracterizan por evidenciar sus formas de pensar de manera concisa, sincera y cuidadosa frente a la realidad de otros adolescentes, emitiendo mensajes orientados al positivismo, e intentando no vulnerar susceptibilidades. Por otro lado, Olmos (2021) indica que la asertividad se refleja en una comunicación adecuada de los participantes, dependiendo del estado emocional positivo que se conserve, en otras palabras, depende de la comunicación interpersonal correcta. Esto facilita entender que los adolescentes no solo necesitan manifestarse de manera positiva, sino que también deben tener conocimiento de cuál es la mejor manera de ser oyentes frente a las demandas de sus compañeros.

A modo de síntesis, se determinó el nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura, evidenciando que

reflejarían una forma activa de comportamiento dentro del aula, puesto que participan con un tono de voz lo suficientemente elevado como para hacerse notar, y del mismo modo contemplan de forma respetuosa las normas establecidas. Esto facilita entender que los adolescentes no solo necesitan manifestarse de manera positiva, sino que también deben tener conocimiento de cuál es la mejor manera de ser oyentes frente a las demandas de sus compañeros.

En relación al segundo objetivo específico que menciona: “Describir el nivel de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura”, se evidenció que el nivel de clima social escolar de los adolescentes de una institución educativa se encuentra dentro de un nivel medio, tanto en el puntaje general del clima social escolar (95,7%) como en las dimensiones relación (78,8%), desarrollo personal (61,9%), estabilidad (94,3%) y sistemas de cambio (83,0%), lo que no permite aceptar la segunda hipótesis específica. Esto permite inferir que el temperamento del entorno en el que se desenvuelven los escolares (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; citado por Vargas y Vidal, 2019) no destaca ni por aspectos positivos ni por negativos.

De los resultados obtenidos, se tienen estudios que también reflejan información semejante que es posible de ser comparada con la de esta investigación. Quispe (2020) en su tesis “La comunicación asertiva y el clima social escolar en la institución educativa 6063 José Carlos Mariátegui de Villa El Salvador”, logró descubrir que un 32% de adolescentes perciben un clima social adecuado, el 33% nivel inadecuado y el 35% nivel medio, obteniendo una positiva relación entre las variables. Se logra verificar en el plano internacional que el alumnado también se caracteriza por un clima social escolar cuyas cifras no distan mucho de una distribución simétrica entre los tres niveles. Por otro lado, Jibaja (2018), en su estudio “Percepción del clima escolar de acuerdo al grado de estudio y género en adolescentes de primaria de la I.E. N°19162 Huarmaca – Piura”, ofreció como conclusión que los adolescentes tienen en cuenta un adecuado nivel de clima escolar, demostrando que las mujeres son quienes mejor perciben el clima social y la satisfacción del colegio incrementa de acuerdo al grado y la edad. Gracias al estudio anterior podría inferirse también que los participantes de la presente investigación destacan en clima social escolar en un nivel suficientemente adecuado debido

a que la participación femenina es altamente relevante dentro del grupo, y del mismo modo podría tratarse de que adolescentes de grados o edades mayores manifiesten un clima social escolar cada vez más elevado en la misma institución. Es pertinente recalcar esto para futuras investigaciones.

Dentro de una revisión teórica, respecto al clima social escolar, se toman los conceptos de Anderson (1982; citado por Sotelo, 2017), quienes a su vez se guiaron de las teorías de Murray, para llegar a considerar al concepto de clima social escolar como aquella sensación colectiva que surge producto de la percepción que tienen los escolares del lugar donde se desenvuelven, mientras que por otro lado, según Levy (1985), el clima social escolar posiblemente se vea afectado de forma negativa si las clases son guiadas a la competición desmesurada, es decir, donde la competitividad suceda en mayor cadencia que el respeto por el control, las reglas, las interacciones y la claridad comunicativa

Se determinó el nivel de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura. Podría inferirse también que los participantes de la presente investigación destacan en clima social escolar en un nivel suficientemente adecuado debido a que la participación femenina es altamente relevante dentro del grupo, y del mismo modo podría tratarse de que adolescentes de grados o edades mayores manifiesten un clima social escolar cada vez más elevado en la misma institución. Por otro lado, el clima social escolar posiblemente se vea afectado de forma negativa si las clases son guiadas a la competición desmesurada, es decir, donde la competitividad suceda en mayor cadencia que el respeto por el control, las reglas, las interacciones y la claridad comunicativa.

Conforme al tercer objetivo específico que refiere “Relacionar la variable asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura”, se ubicó la relación entre asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura”, haciendo posible afirmar la hipótesis específica número tres, debido a la presencia de una moderada y positiva relación entre asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

Tras la revisión de estudios semejantes, se encontró en la investigación

de Quispe (2020) que la comunicación asertiva y el clima social escolar en la institución educativa se encontraban relacionadas. Así mismo, en la investigación de Contreras y Chumpitaz (2020) se pudo concluir que a superior el clima escolar, superior asertividad en los adolescentes. Se pone en evidencia que es razonable que elementos como la comunicación dentro de la asertividad son elementos que favorecen al buen clima social dentro de la familia.

Al revisar la bibliografía, se pudo apreciar que, por medio de Gonzales (2016), dentro de la asertividad se comprende que para que una persona pueda ser asertiva, necesita estar alineada con sus preferencias y límites individuales, para recién después entrar en armonía con lo que su entorno le demanda. Por otro lado, (Baldi y García, 2005; Acevedo, 2008) indican que, dentro del clima social, es necesario observar si los adolescentes se involucran dentro de sus momentos de esparcimiento, el apoyo que brinda a sus semejantes y cuanto intervienen y manifiestan lo que piensan, en resumen: para un buen clima social debe existir afiliación, ayuda e implicación. Es entendible que idealmente, se desea que un estudiante pueda estar al tanto de sus preferencias para que después pueda tomar en cuenta las de otras personas, por medio de que se afilien, de que ayuden y de que se impliquen en sus necesidades.

En conclusión, se puede afirmar que un estudiante necesita tener en cuenta que cosas quiere y puede dar, para que, por medio de la comunicación asertiva, logre sostener un clima social adecuado al involucrarse con sus pares.

En relación al cuarto objetivo específico que menciona “Relacionar la variable asertividad y la dimensión desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura”, se verificó la relación entre asertividad y desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura, haciendo posible aceptar la hipótesis específica número cuatro, debido a la presencia de una moderada y positiva relación entre asertividad y desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

De los resultados obtenidos, se tienen estudios que también reflejan información semejante que es posible de ser comparada con la de esta

investigación. Tal es el caso de Contreras y Chumpitaz (2020) quienes en su tesis presentaron como objetivo establecer la relación existente entre clima escolar y asertividad en adolescentes de secundaria, demostrando una relación entre las variables en los adolescentes, concluyendo que, si es superior el clima escolar, es superior la asertividad. En la investigación que ha servido de antecedente es evidente una congruencia con los resultados del estudio actual, puesto que también sucede un incremento de la asertividad si también incrementa el clima social escolar, y muy probablemente dentro del ámbito desarrollo personal. Esto es relevante para poder comprobar con un mayor nivel de especificación la relación entre la dimensión “desarrollo personal” con las dimensiones de la asertividad, con la intención de observar que habilidades de un estudiante se incrementan en razón de que incrementen sus habilidades asertivas

Se tiene entendido teóricamente que la asertividad para Riso (2002) involucra defender derechos y manifestar pensamientos e ideas de forma sincera, concisa y adecuada, cuidando los derechos de los demás, es por ello que la asertividad posee como base la comunicación mutua, tanto el dar como recibir respeto, mientras que en el caso del desarrollo personal, se trata de aquella dimensión mediante la cual se determina cuán importante es la clase para los adolescentes, de la misma forma el hecho de efectuar sus tareas (Moos y Trickett, 1974). Esto representa que el desarrollo a nivel personal del alumno implica habilidades que, para incrementarse, necesariamente dependen de una mejora de las estrategias asertivas a su favor.

Como resumen, se verificó la relación entre asertividad y desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura. Se puede comprobar con un mayor nivel de especificación la relación entre la dimensión desarrollo personal con las dimensiones de la asertividad, con la intención de observar que habilidades académicas de un estudiante se incrementan en razón de que incrementen sus habilidades asertivas. El desarrollo a nivel personal del alumno implica habilidades que, para incrementarse, necesariamente dependen de una mejora de las estrategias asertivas a su favor.

Según el quinto objetivo específico que menciona “Relacionar la variable asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes

de una una institución educativa de Piura”, se determinó la relación de asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura, en donde se refirió un valor de la significancia igual a 0.000, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, es por ello que la hipótesis específica número cinco es aceptada; también se observa una moderada y positiva relación de asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes de una I.E. de Piura.

De los resultados obtenidos, se tienen estudios que también reflejan información semejante que es posible de ser comparada con la de esta investigación. Según la teoría, Garay (2019) en el estudio “Asertividad y clima escolar en adolescentes de sexto de una I.E. de Chimbote”, encontraron que no hay relación entre las variables, debido a que el valor resultante es mayor a 0.05. Esto representa una discrepancia en cuanto a los resultados de esta investigación, probablemente se hubieran encontrado resultados distintos si se verificaba la relación entre la asertividad y la dimensión estabilidad.

Por otro lado, según aportes teóricos, Gonzalez (2016), al considerar que la asertividad es una serie de manifestaciones comunicativas de forma verbal principalmente, consideran que una persona deba estar regulada emocionalmente para dirigir su discurso, lo mismo se observa en el concepto de estabilidad, según Moos y Trickett (1974) se caracteriza por la organización, la claridad y el control. Esto permite dar sentido a que un contexto estable, gracias a que existe un nivel adecuado de organización, va a existir necesariamente un nivel adecuado de estabilidad y donde la comunicación se destaque por ser adecuada.

Analizando el fragmento, se determinó la relación de asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura. En estas dimensiones se ha encontrado una discrepancia en cuanto a los resultados de otras investigaciones, probablemente se hubieran encontrado resultados distintos si se verificaba la relación entre la asertividad y la dimensión estabilidad. Se comprende que un contexto estable, gracias a que existe un nivel adecuado de organización, va a existir necesariamente un nivel adecuado de estabilidad y donde la comunicación se destaque por ser adecuada.

Según el sexto objetivo específico que sostiene “Relacionar la

variable asertividad y la variable sistemas de cambio de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura”, se determinó la relación de asertividad y sistemas de cambio de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura, verificando que el valor p o de la significancia es igual a 0.001, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, es por ello que la hipótesis específica número seis es aceptada; también se observa una moderada y positiva relación de asertividad y sistemas de cambio de clima escolar en adolescentes de una I.E. de Piura.

De los resultados obtenidos, se tienen estudios que también reflejan información semejante que es posible de ser comparada con la de esta investigación. En el estudio de Ruiz (2021) titulado “Asertividad y clima social escolar en adolescentes de primero de secundaria de una I.E. de Trujillo, 2021” se llegó a conocer que la asertividad era baja y el clima social escolar se manifestaba en niveles medios y altos, además de que se infiere que las variables no tienen relación; no obstante, hay relaciones débiles entre ciertas dimensiones. Así se infiere que, pese a no haberse revelado valoraciones altas de relación entre los resultados finales de cada variable, si se ha podido hallar relación entre algunas dimensiones, específicamente, dentro de algunos puntajes de las mismas, facilitando afirmar que se puede visualizar una proyección en la que el clima social escolar de un alumno va a ir de la mano muy frecuentemente en razón de un nivel adecuado de su asertividad.

Se conoce según Pinedo (2017) la asertividad posee como base la comunicación mutua, tanto el dar como recibir respeto, lo mismo se percibe dentro del concepto de sistema de cambio: que mide la multiplicidad y la diferenciación de las acciones de la sesión teniendo en cuenta la creación (Facundo, Laure y Sánchez, 2021). Esto confirma que la motivación por la autenticidad comunicativa de cada estudiante facilita entender que el surgimiento de un clima social escolar positivo.

Resumiendo, se determinó la relación de asertividad y sistemas de cambio de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura. Facilitando afirmar que se puede visualizar una proyección en la que el clima social escolar de un alumno va a ir de la mano muy frecuentemente en razón de un nivel adecuado de su asertividad. Esto confirma que la motivación por la autenticidad comunicativa de cada estudiante facilita entender que el

surgimiento de un clima social escolar positivo.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. Existe relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de

una institución educativa de Piura, debido a que el valor p o de la significancia es igual a 0.000, inferior al valor de confiabilidad $p \leq 0,05$, y que además es positiva y moderada ($Rho=520^{**}$)

2. El nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura es alto (73,2%).
3. El nivel de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura es medio (95,7%).
4. Existe relación ($p = 0,019$) positiva y débil ($Rho=375^{**}$) entre asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.
5. Existe relación ($p=0,034$) positiva y débil ($Rho=331^{**}$) entre asertividad y la dimensión desarrollo personal de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.
6. Existe relación ($p=0,021$) positiva y fuerte ($Rho = 415^{**}$) entre asertividad y la dimensión estabilidad de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.
7. Existe relación ($p=0,002$) positiva y baja ($Rho=308^{**}$) entre asertividad y la dimensión sistemas de cambio de clima escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.

5.2. Recomendaciones

1. Para fortalecer el nivel de asertividad en los adolescentes de la institución

educativa de Piura, se sugiere al director y personal responsable de la gestión educativa plantear estrategias que fomenten un clima social escolar basado en una adecuada resolución de conflictos y correcto intercambio de intereses gracias a un aprendizaje basado en conductas asertivas. Esto se puede llevar a cabo si dirección habilita recursos logísticos, económicos y ambientes idóneos que permitan a la coordinación de tutoría y orientación educativa pueda ejecutar correctamente las actividades planificadas.

2. Dado que el nivel de asertividad en los adolescentes es alto, se recomienda a los tutores continuar fomentando en los alumnos un ambiente educativo que promueva la participación activa y el respeto a las normas de convivencia establecidas, por medio del refuerzo de conductas positivas, tales como reconocimientos que se reflejen en el promedio de conducta, emisión de elogios, felicitaciones en público, entre otros.
3. Con base al nivel medio de clima social escolar, se sugiere a los docentes en general evitar la promoción excesiva de la competición desmesurada dentro de las sesiones de clase, por medio la promoción de trabajos grupales y la colaboración de todos adolescentes, así como la interacción respetuosa y la claridad comunicativa al momento de intercambiar ideas.
4. Dado que existe una relación entre asertividad y la dimensión desarrollo personal en el clima escolar, se sugiere al personal directivo capacitar a los docentes en estrategias y técnicas didácticas a nivel educativo, tales como, el aprendizaje de los métodos de caso, métodos de proyecto y debates.
5. Considerando la relación entre asertividad y la dimensión de estabilidad del clima escolar, se recomienda al departamento de psicología brindar jornadas dirigidas a los padres de familia orientas a la educación de estrategias que faciliten su participación activa en las tareas y actividades escolares, por medio de la implementación de mecanismos de refuerzo, como el reconocimiento y las expresiones positivas, para motivar y consolidar comportamientos que se consideran deseables al momento de cumplir con sus responsabilidades, tanto académicas como domésticas.
6. Para fortalecer la relación entre asertividad y los sistemas de cambio en el clima escolar, se sugiere al departamento de psicología realizar un programa enfocado en fortalecer la resiliencia en los distintos cambios que surjan dentro de la institución, como por ejemplo, durante las evaluaciones

de los cursos según el grado académico, o competencias educativas locales. Todo esto enfocado en un adecuado manejo apoyándose de un adecuado manejo de habilidades asertivas.

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS Y ANEXOS

Ç

6.1. Referencias

- Acevedo. (2008). La conducta asertiva y el manejo de emociones y sentimientos en la formación universitaria de docentes. México. UNAM.
- Baldi y García. (2005). Calidad de vida y medio ambiente. La psicología ambiental. Universidades, 30: 9-16.
- Briones (2015). "El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los adolescentes de educación general básica superior del colegio fiscal provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil, periodo 2014-2015". (Tesis de licenciatura). Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/reduq/8478/1/TESIS%20GABRIELA%20BRIONES%20CLIMA%20ESCOLAR%20Y%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO%20AL%2016%20DE%20OCTUBRE%20DE%202015.pdf>
- Candelario González, D. (2022). Acoso escolar y asertividad en adolescentes de educación básica media en una Institución Educativa, Nobol – Ecuador, 2022. Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/93575/Candelario_GDJ-SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Contreras Vargas, M. y Chumpitaz Moyano, A. (2020). Clima escolar y asertividad en adolescentes de secundaria de la institución educativa estatal José Gregorio Huamán Girao, Aquijes–Ica. (Tesis de Licenciatura) Universidad Autónoma de Ica. Disponible en: <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/657>
- Facundo, B., Laure, Y. y Sánchez, R. (2021). Propuesta didáctica para promover el desarrollo de la asertividad en adolescentes de cuarto año de educación secundaria de una institución educativa en convenio de Canchaque, Huancabamba, Piura. Trabajo de pregrado, Universidad Marcelino Champagnat. Disponible en: https://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14231/3272/260.Laureano%2c%20Facundo%20y%20Sanchez_TSP_Licenciatura_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Farro Rivas, R. y Gamarra Grados, K. (2019). Clima social escolar en adolescentes del nivel secundaria de la institución educativa estatal

20325 San José de Manzanares, Huacho – 2019. Tesis de pregrado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Disponible en: <http://repositorio.unifsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/3245/Farro%20Rivas%20y%20Gamarra%20Grados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garay. (2019). Asertividad y clima escolar en adolescentes de sexto grado de una institución educativa de Chimbote. (Tesis de licenciatura). Universidad César Vallejo.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/38902>

García Benites, V. (2014). Propiedades psicométricas del auto-informe de conducta asertiva en adolescentes de educación secundaria. *Rev. Psicología*, 3(1): 34-57. Disponible en:

<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/view/78/29>

García y Magaz. (1996). ADCA-1 Autoinforme de Conducta Asertiva Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales. Manual de Referencia.

Madrid: Albor – COHSGonzález-Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125–135.

Disponible en: <https://goo.gl/De4bn8>

Grasso, P. (2021). Habilidades Sociales: breve contextualización histórica y aproximación conceptual. *Revista Con ConCiencia EPG*, 6 (2). Disponible en:

<http://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/146/105>

Hernández, Fernández y Baptista. (2018). Metodología de la Investigación.

Mac Graw Hill Education.

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2920/TD%20CE%202055%20J1%20%20Jibaja%20Lavan%20Flavio%20Palomino%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

INEI. (2021). *Encuesta Nacional Sobre Relaciones Sociales (ENARES) 2015*. Plataforma Nacional de Datos Abiertos, Gobierno del Perú: <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-enares-2015-instituto-nacional-de-estad%C3%ADstica-e>.

Inocente. (2010). Clima de clase y rendimiento académico de adolescentes

delcuarto de secundaria del taller industria del vestido en
ventanilla .Universidad San Ignacio de Loyola.

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f2083bd-2b2d-4153-b7c0-0960bcab0bf6/content>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2022). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, Endes 2022, Nacional y Departamental*. Disponible en:

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4570183/Resumen%3A%20Per%C3%BA.%20Encuesta%20Demogr%C3%A1fica%20y%20de%20Salud%20Familiar%20-%20ENDES%202022.pdf>

Jibaja, F. (2018). “Percepción del clima escolar según el grado de estudio y género en los adolescentes de educación primaria de la Institución Educativa N°19162 Chinche Huarmaca – Piura”. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Levy Leboyer, C. (1985). *Psicología y medio ambiente*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

Medina. (2018). *Clima institucional del colegio parroquial mixto nuestra señora de las mercedes de la provincia de Sullana, según la percepción de los adolescentes de nivel secundario*.
<https://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12676/2618/FCAD-MED-CHA-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mena et. al. (2014). *MANEJO DE PROBLEMAS: IMPACTO EN EL CLIMA SOCIAL DEL AULA EN SECUNDARIA*. Universidad Autónoma de Yucatán.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2014/epi144g.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *Más de 49,000 casos de violencia estudiantil fueron registrados en portal “SÍSEVE”*.

<https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/noticias/mas-de-49000-casos-de-violencia-estudiantil-fueron-registrados-en-portal-siseve/>

Monjas, M. (2007). *Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social paraniños y adolescentes (3º edición)* Madrid. CEPE.

Moos, R & Trickett, E. (1974). *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES)*.

- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1979). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Madrid: TEA.
- Oficina de Gestión de la Información y Estadística, Dirección General Parlamentaria. (2019). *Carpeta georeferencial región Piura, Perú*. <https://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/GestionInformacionEstadistica/files/i-20-piura.pdf>
- Olmos, L. (2021). La comunicación asertiva en los adolescentes de enseñanza preuniversitaria. *Revista Electrónica Científico Pedagógica*, 1 (40). Disponible en: <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rJEdu/article/view/1510/1907>
- OMS. (2023). *La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes*. Sitio Web Oficial de la OMS/Acceso/Centro de prensa/Notas descriptivas/Detalle/La salud de los adolescentes y los adultos jóvenes: <https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>.
- OPS. (2020). *Lanzamiento del Informe de Situación Regional 2020: Prevenir y responder a la violencia contra las niñas y los niños en las Américas*. Sitio Web Oficial de la Organización Panamericana de la Salud: Inicio / Temas / Violencia juvenil: <https://www.paho.org/es/temas/violencia-juvenil>.
- Pérez. (1994). *Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en habilidades sociales*. revista cubana de psicología. Vol. 12, No, 2-3, 1994 : <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v11n2-3/01.pdf>.
- Pinedo, E. (2017). Clima social escolar en adolescentes del cuarto grado de secundaria con familias mono parentales de la institución educativa Fe y Alegría. Comas.
- Quiñones Fuentes, J. y Moyano Arcos, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Científica*, 4 (1), 68 – 83. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662173005/563662173005.pdf>
- Rendón-Macías ME, Villasís-Keever MÁ. El protocolo de investigación V: el cálculo del tamaño de muestra. *Rev Alergia Mex* 2017; 64 (2):220-227. Disponible en:

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v64n2/2448-9190-ram-64-02-00220.pdf>

- Riso W. (2002). Cuestión de Dignidad. Recuperado de file:///D:/LIBROS%20DE%20ASERTIVIDAD/CUESTION_DE_DIGNIDAD_APRENDA_A_DECIR_NO_Y_GANE_AUTOESTIMA_SIENDO_ASERTIVOPARTE1.pdf.
- Riso. (2003). Entrenamiento Asertivo. Medellín: Rayuela.
- Roca. (2020). La comunicación asertiva y el clima social escolar en la institución educativa 6063 José Carlos Mariátegui de Villa El Salvador. (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/57072>
- Rodríguez-Rey, R. y Cantero García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros*, 384. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/13481>
- Sotelo. (2017). Asertividad y valores interpersonales en adolescentes de nivel secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Tambo Grande –Piura. (Tesis de licenciatura). Universidad Privada Antenor Orrego. http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/2705/1/RE_RAYZA.MATH_EWS_ASERTIVIDAD.Y.VALORES_DATOS.PDF
- Vargas y Vidal. (2019). *Relación entre el clima escolar y la asertividad en los adolescentes de sexto grado de la educación primaria de la I.E.P. William Harvey College y el C.E.E. Rafael Narváz Cadenillas*. (Tesis de licenciatura) Universidad Nacional de Trujillo. <https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5586/VARGAS%20EUSTAQUIO-VIDAL%20POLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zambrano-Villalba, C. y Almelda-Monge, J. (2017). Clima social y la conducta agresiva en una muestra de adolescentes. *Revista Psicología UNEMI*, 7 (12). Disponible en: <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/download/1707/1578>

Zapata Gutiérrez, S. (2023). Relaciones interpersonales y conductas asertivas en adolescentes de primer año de secundaria de la Arena, Piura, 2023. Tesis de grado, Universidad César Vallejo. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/121118/Zapata_GSK-SD.pdf?sequence=11&isAllowed=y

6.2. Anexos

6.2.1. Consentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica que se aplicará a estudiantes de la institución educativa de Piura.

Se me ha explicado que:

- El objetivo del estudio es determinar la relación existente entre asertividad y el clima social escolar
- El procedimiento consiste en responder a dos cuestionarios denominados "Escala de Asertividad" y "Escala de Clima Social Escolar".
- El tiempo de duración de la participación de mi menor hijo(a) será de 30 minutos aproximadamente.
- Puedo recibir respuesta a cualquier pregunta o aclaración.
- Soy libre de rehusarme a que mi hijo(a) participe en cualquier momento sin que ello le perjudique.
- No se identificará la identidad de mi hijo(a) y se reservará la información que él o ella proporcione. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para su persona o para los demás o en caso de mandato judicial.
- La participación se realizará en la institución educativa, es decir, de manera presencial
- Puedo contactarme con las autoras de la investigación: Mayra Ramírez Bancayán y Ximena Castro López, mediante correo electrónico (xcastrol1@upao.edu.pe y mayramirezbancaayan@gmail.com) para presentar mis preguntas y recibir respuestas.

Finalmente, bajo estas condiciones **ACEPTO** ser participante de la investigación.

Firma del padre/tutor del estudiante: [Firma manuscrita]

DNI del padre/tutor del estudiante: 41061096

Nombre y apellidos del padre/tutor del estudiante: Zaida Lopez Sembrera

Piura, 11 de Diciembre del 2022

6.2.2. Prueba psicológica

PRUEBA DE ASERTIVIDAD

Objetivo : Conocer tus conductas asertivas I.E.:

Grado y sección:

Alumno :

Nº de orden :

Instrucciones:

- Se presentarán enunciados acerca de la forma de pensar, sentir o actuar de los sujetos.
- En cada enunciado marque con una x lo que más se ajuste a la manera de comportarse.
- Se recomienda leer con atención y cuidado cada una de ellas.
- **CONTESTA A TODAS LAS AFIRMACIONES, por favor.**
- No tomes mucho tiempo en contestar cada enunciado.
- No hay respuestas **BUENAS** ni **MALAS**. Gracias.

FRASE O AFIRMACIÓN	RESPUESTAS			
	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Si se dice alguna cosa con la que no me encuentro de acuerdo, el expresar lo que pienso me pone nervioso/a.				
2. No me gusta que otras personas noten que estoy molesto/a.				
3. Me da miedo o vergüenza lo que se piense de mi al hacer algo que creo que no les gusta al resto.				
4. Cuando estoy nervioso/a me molesta que los demás me vean.				
5. No me gusta reconocer ante el resto, si es que me equivoco.				
6. Cuando se me olvida algo, me molesto conmigo mismo/a.				
7. Cuando no logro hacer las cosas a la perfección, me				

molesto.				
8. Si debo cambiar de opinión, me molesto.				
9. Si quiero elogiar a alguien, me pongo nervioso/a.				
10. Justifico mi ignorancia, si es que me preguntan algo que nose.				
11. Me molesta que el resto se de cuenta cuando estoy triste.				
12. Cuando no entiendo algo que me explican, me siento malconmigo mismo/a.				
13. Aceptar las criticas que los compañeros me hacen, me cuesta.				
14. Me pone nervioso/a defenderme si es que se me critica sin razón.				
15. Busco justificarme al cometer un error.				
16. Me siento mal conmigo mismo/a, si es que no se algo.				
17. Hacer preguntas me incomoda.				
18. Pedir favores me incomoda.				
19. Si es que me piden hacer algo que yo no quiero, me cuesta decir que no.				
20. Me pongo nervioso cuando me alaban.				
21. Cuando no me entienden lo que explico, me molesto.				
22. Cuando me dan la contra, me irrito.				
23. Cuando no entienden mis razones o mis sentimientos, me molesto.				
24. Si la gente cambia de opinión, me molesto.				
25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.				
26. Que me hagan preguntas, me molestan.				
27. Comprobar que mis compañeros no se esfuerzen lo suficiente en estudiar lo mejor posible, me molesta.				
28. Si mis compañeros no saben algún tema, me altero.				

29. Si un amigo se equivoca en algo, me siento mal.				
30. Si algún compañero se porta mal, me altero.				
31. Si me critiquen, me molesta.				
32. Si mis compañeros me niegan algo que les pide de buena manera, me siento mal.				
33. Si mis compañeros lloran, gritan, están demasiado contentos, me altera.				
34. Si las cosas importantes, no se valoran, me molesta.				
35. Si mis compañeros no aceptan una crítica justa, me molesta.				

BAREMO DE ASERTIVIDAD			
NIVEL	AUTOASERT	HETEROASERT	TOTAL
BAJO	0-40	0-30	0-70
MEDIO	41-60	31-45	71-105
ALTO	61-80	46-60	106-140

PRUEBA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Querido estudiante, se le pide ayudar a resolver el presente cuestionario acerca del clima social escolar, los enunciados a continuación, se basan en su escuela: adolescentes, maestros, tareas, etc.

Después de leer los enunciados marca con una x la alternativa que se ajuste más:

ENUNCIADOS	NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Los adolescentes desean que acaben las clases.	3	2	1	0
2. La mayoría presta atención a lo que enseña el maestra en las sesiones.	0	1	2	3
3. La menor parte de adolescentes participan en las actividades o discusiones de las clases.	3	2	1	0
4. Varios adolescentes se distraen en clases realizando garabatos o pasando papelitos.	3	2	1	0
5. En el aula de clase de forma fácil conforman grupos para efectuar proyectos o tareas.	0	1	2	3
6. Durante las sesiones a los adolescentes les gusta ayudar en las tareas.	0	1	2	3
7. Ciertos adolescentes no se llevan bien en las sesiones.	3	2	1	0
8. Los docentes se interesan personalmente por los adolescentes.	0	1	2	3
9. Si un estudiante no responde, los docentes lo avergüenzan.	3	2	1	0
10. Los docentes les hablan a los adolescentes como si fueran niños pequeños.	3	2	1	0
11. La mayor parte del tiempo de las clases se dedican a la lección del día.	0	1	2	3
12. En las sesiones los adolescentes no trabajan mucho.	3	2	1	0
13. Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene lo perdido.	0	1	2	3
14. Los docentes, durante la sesión, dedican minutos a				

comentar temas que no se relacionan al tema.	3	2	1	0
15. Los docentes únicamente se limitan a hablar de tema de a clase.	0	1	2	3
16. Los adolescentes hacen su mejor esfuerzo por sacar excelentes notas.	0	1	2	3
17. Ciertos adolescentes intentan responder primero.	0	1	2	3
18. En el aula de clases se le disminuye la nota si es que se entregan tarde las tareas.	0	1	2	3
19. Las notas no son muy importantes en el salón.	3	2	1	0
20. A veces en el aula de clase se dividen en grupos para competir unos con otros en las tareas.	0	1	2	3
21. Los adolescentes casi siempre están callados, en las sesiones.	0	1	2	3
22. Las tareas dejadas siempre se encuentran entendibles y los adolescentes saben lo que deben hacer.	0	1	2	3
23. Los adolescentes no interrumpen al docente cuando está hablando.	0	1	2	3
24. El docente aclara las reglas durante las clases.	0	1	2	3
25. En el caso de las tareas en clase, las normas se encuentran claras.	0	1	2	3
26. Los adolescentes no se encuentran seguros que comportamientos van contra las reglas.	3	2	1	0
27. Si un estudiante no actúa de acuerdo a las reglas, será castigado.	3	2	1	0
28. Los adolescentes es posible que tengan problemas con si hablan cuando no deben hacerlo.	0	1	2	3
29. En el aula de clases los adolescentes no siempre tienen que seguir las normas.	3	2	1	0
30. Si un docente propone una regla, la hace cumplir.	0	1	2	3
31. En el aula de clases siempre se están introduciendo nuevas ideas.	0	1	2	3

32. En el aula de clases los adolescentes hacen tareas distintas en diferentes días.	0	1	2	3
33. Regularmente, no se emplean nuevos o diversos métodos de enseñanza, el docente desea que las tareas sean innovadoras.	3	2	1	0
34. Al docente le gusta que los adolescentes efectúen tareas innovadoras.	0	1	2	3
35. Los docentes pueden opinar muy poco acerca de la manera de disponer del tiempo en la sesión.	3	2	1	0
36. Los docentes proponen tareas originales para que hagan los adolescentes.	0	1	2	3
37. Los adolescentes deben que seguir reglas al hacer sus labores.	3	2	1	0
38. Los adolescentes eligen su lugar en la sesión.	0	1	2	3
39. Todos los días los adolescentes hacen el mismo tipo de tarea.	3	2	1	0
40. En las sesiones, se permiten que los adolescentes preparen sus proyectos propios.	0	1	2	3

6.2.3. Prueba de normalidad

-Prueba de Normalidad del Kolmogórov-Smirnov del instrumento de Asertividad

Dimensiones	K-S		
	Estadístico	GI	Sig.
Autoasertividad	,073	140	,038
Heteroasertividad	,096	140	,002
Total	,080	140	,021

aplicado en los adolescentes de una institución educativa privada de la ciudad de Piura, 2022.

En el Anexo 1 se demuestra que se utilizará el estadístico no paramétrico de Rho de Spearman.

-Prueba de Normalidad del Kolmogórov-Smirnov del instrumento de Clima Social Escolar aplicado en los adolescentes de una institución educativa privada de la ciudad de Piura, 2022.

Dimensiones	K-S		
	Estadístico	GI	Sig.
Relaciones	,125	140	,001
Desarrollo Personal	,076	140	,044
Estabilidad	,142	140	,001
Sistemas de Cambio	,074	140	

En el anexo 2 se demuestra que se utilizará el estadístico no paramétrico de Rho de Spearman.

6.2.4. Carta de Presentación



FACULTAD DE MEDICINA HUMANA
Programa de Estudio de Psicología

Trujillo, 05 de diciembre 2022

Lic. Miriam Curay Estrada
Directora de Colegio IEP Las Palmas de Piura
Presente

De mi consideración:

Es grato dirigirme a usted para saludarlo cordialmente, a su vez para presentarle a las Srtas bachiller: **Ximena Thais Castro López** y **Mayra Lisset Ramírez Bancayan**, quienes se encuentran ejecutando su proyecto de investigación denominado: **"ASERTIVIDAD Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PIURA, 2022"**, con fines de obtener su título profesional en Psicología.

En ese sentido nuestras egresadas solicitan a su despacho la autorización para **poder realizar la aplicación de los instrumentos denominados:** Escala de Clima Social Escolar (R.H. Moos y E.J.Tricket) y Escala de Asertividad (García y Magaz), en los estudiantes de secundaria de la institución que Ud. dirige.

Una vez culminada la investigación y posterior a la sustentación del informe de tesis nuestras egresadas se comprometen a presentar un ejemplar de la investigación a su despacho para su conocimiento y fines pertinentes.

Adjunto: a la presente, la resolución N° RESOLUCION N° 2944-2022-FMEHU-UPAO de aprobación del proyecto de tesis y el formulario de asentimiento/consentimiento informado que se empleará con la finalidad de garantizar el acuerdo voluntario de la población que será parte del estudio.

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad, para reiterarle los sentimientos de mi especial consideración.

Atentamente,



DRA. ZELMIRA BEATRIZ LOZANO SÁNCHEZ
DIRECTORA
PROGRAMA DE ESTUDIO DE PSICOLOGÍA

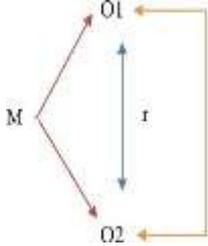

08/12/22



Trujillo

Av. América Sur 3145 Monserrete
Teléfono (+51) (044) 604444
anexo: 2344
Trujillo - Perú

-Matriz de Consistencia:

Objetivo	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Población y muestra	Metodología
<p>Objetivo General: Determinar la relación entre asertividad y clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura.</p> <p>Objetivos Específicos: Establecer el nivel de asertividad en los adolescentes de una institución educativa de Piura. Evaluar el nivel de clima social escolar de los adolescentes de una institución</p>	<p>Hipótesis General: Ha: Existe relación significativa entre asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.</p> <p>Ho: No existe relación significativa entre asertividad y clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura.</p> <p>Hipótesis Específicas: H1: El nivel de asertividad en los</p>	<p>Asertividad: Moos y Trickett refieren que es el ambiente social y emocional en la escuela, conformado por adolescentes, educadores y otros miembros de la institución.</p> <p>Clima Social Escolar: Habilidad de actuar considerando los intereses de uno mismo, haciendo posible protegerlos, y manifestar emociones espontáneamente teniendo cuidado con la justicia que se le brinda a otros (García y Magaz, 1996).</p>	<p>Autoasertividad</p>	<p>Población: 218 adolescentes de la institución educativa de Piura</p> <p>Muestra: 140 era el número mínimo de adolescentes que debieron formar (y formaron) el número de participantes de muestra.</p>	<p>Tipo: Básica</p> <p>Diseño: No experimental -Sub diseño correlacional</p>  <p>Donde: M: Adolescentes de secundaria de la institución educativa de Piura. O1: Asertividad O2: Variables clima social escolar r: Relación entre asertividad y clima social escolar R: Resultados</p> <p>Instrumentos: -Escala de Clima Social Escolar -Escala de Asertividad</p>
			<p>Heteroasertividad</p>		

<p>educativa de Piura. Indicar la relación entre asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura. Ubicar la relación de asertividad y desarrollo personal de clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Piura. Analizar la relación de asertividad y la dimensión estabilidad de clima social escolar en</p>	<p>adolescent esde una institución educativa de Piura es bajo. H2: El nivel de clima social de los adolescentes de una institución educativa e Piura es bajo. H3: Existe relación entre asertividad y la dimensión relación de clima social escolar en los adolescentes de una institución educativa de Piura. H4: Existe relación entre asertividad y desarrollo personal en los adolescentes de una</p>				
--	---	--	--	--	--

<p>adolescent es de una institución educativa de Piura. Indicar la relación de asertividad y sistemas de cambio de clima social escolar en adolescent es de una institución educativa de Piura</p>	<p>institución educativa de Piura. H5: Existe relación entre asertividad y la estabilidad en los adolescent esde una institución educativa de Piura. H6: Existe relación entre asertividad y los sistemas de cambio en los adolescente s de una institución educativa de Piura.</p>				
--	---	--	--	--	--