

**UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO**

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



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

---

Clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública  
de Trujillo

---

**Área de Investigación:**

Ciencias Médicas – Psicología positiva y bienestar psicológico.

**Autor(es):**

Br. López Rodríguez, Mayra Edith

**Jurado Evaluador:**

**Presidente:** Arévalo Luna Edmundo Eugenio

**Secretario:** Silva Ramos Lidia Mercedes

**Vocal:** Lozano Graos Geovanna Marisela

**Asesor:**

Sotelo Sánchez Martha Linda

**Código Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7137-2037>

**Trujillo – Perú**

**2021**

**Fecha de sustentación: 2021/12/21**

**CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y AGRESIVIDAD EN ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE  
TRUJILLO**

## **PRESENTACIÓN**

En cumplimiento a las normas establecidas en el reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Medicina Humana, Programa Académico de Psicología; para obtener el título profesional de licenciada en Psicología, presento el trabajo investigación titulado “Clima social escolar y agresividad en estudiantes de una institución educativa pública de Trujillo”.

Con la seguridad de que se concederá el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, por anticipado expreso mi agradecimiento a las apreciaciones que se otorguen a la investigación.

Br. Mayra Edith López Rodríguez

## DEDICATORIA

Mi tesis la dedico con todo mi amor y cariño al faro de mi vida, mi niño Diego Alonzo, quien es la razón principal de cada uno de mis esfuerzos y logros, a mi bebe que viene en camino que es una bendicion mas; también a mis padres Sadot y Mirtha por la confianza, apoyo y amor incondicional; a Alan por creer siempre en mi, a mis hermanos; a mis cuatro abuelitos que amo con toda el alma y a mi ángel que me guía desde el cielo... mi tío Raúl.

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a Dios por concederme la dicha de culminar esta tesis.

A mis padres por sostenerme en toda esta etapa.

A mi asesora, Mg. Martha Linda Sotelo Sánchez, por su paciencia y enseñanza en el transcurso del desarrollo de mi tesis.

A mis docentes de la Universidad Privada Antenor Orrego, por compartirme sus conocimientos para cumplir mis logros académicos.

A toda mi familia porque de una u otra manera contribuyeron al logro de mis objetivos.

Y a los estudiantes que participaron voluntariamente en esta investigación.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN .....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
ÍNDICE DE CONTENIDO .....	vi
ÍNDICE DE TABLAS .....	ix
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
CAPITULO I MARCO METODOLÓGICO.....	13
1.1. El Problema.....	14
1.1.1. Delimitación del Problema .....	14
1.1.2. Formulación del Problema.....	17
1.1.3. Justificación del Estudio.....	17
1.1.4. Limitaciones.....	18
1.2. Objetivos.....	18
1.2.1. Objetivos Generales.....	18
1.2.2. Objetivos Específicos.....	18
1.3. Hipótesis.....	19
1.3.1. Hipótesis Generales.....	19
1.3.2. Hipótesis Específicas.....	19
1.4. Variables e Indicadores.....	20
1.5. Diseño de Ejecución.....	20
1.5.1. Tipo de Investigación.....	20
1.5.2. Diseño de Investigación.....	20
1.6. Población y Muestra.....	20
1.6.1. Población.....	20
1.6.2. Muestra.....	20

1.6.3. Muestreo.....	21
1.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	22
1.7.1. Técnica.....	22
1.7.2. Instrumentos.....	22
1.8. Procedimiento de Recolección de Datos.....	25
1.9. Análisis Estadístico.....	26
CAPITULO II MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1. Antecedentes.....	28
2.2. Marco Teórico.....	30
2.2.1. Clima Social Escolar.....	30
2.2.1.1. <i>Definición</i> .....	30
2.2.1.2. <i>Modelos Teóricos</i> .....	31
2.2.1.3. <i>Dimensiones del Clima Social Escolar</i> .....	34
2.2.1.4. <i>Relaciones en el Clima Social Escolar</i> .....	37
2.2.1.5. <i>Tipos de Clima Social Escolar</i> .....	37
2.2.1.6. <i>Clima Social Escolar en Adolescentes</i> .....	38
2.2.2. Agresividad.....	39
2.2.2.1. <i>Definición</i> .....	39
2.2.2.2. <i>Modelos Teóricos</i> .....	39
2.2.2.3. <i>Dimensiones de Agresividad</i> .....	44
2.2.2.4. <i>Clasificación</i> .....	466
2.2.3. Adolescencia.....	47
2.3. Marco Conceptual.....	48
CAPITULO III RESULTADOS.....	50
CAPITULO IV DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	62
CAPITULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	69
5.1. Conclusiones.....	70

5.2. Recomendaciones.....	71
CAPITULO VI REFERENCIAS Y ANEXOS.....	72
6.1. Referencias.....	73
6.2. Anexos.....	81



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> Nivel de clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo .....	51
<b>Tabla 2:</b> Nivel de clima social escolar según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....	52
<b>Tabla 3:</b> Nivel de agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....	54
<b>Tabla 4:</b> Nivel de agresividad según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....	55
<b>Tabla 5:</b> Correlación entre clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo .....	57
<b>Tabla 6:</b> Correlación entre la dimensión relaciones del clima social escolar y las dimensiones de la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....	58
<b>Tabla 7:</b> Correlación entre la dimensión desarrollo del clima social escolar y las dimensiones de la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....	59
<b>Tabla 8:</b> Correlación entre la dimensión estabilidad del clima social escolar y las dimensiones de la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....	60
<b>Tabla 9:</b> Correlación entre la dimensión estabilidad del clima social escolar y las dimensiones de la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....	61
<b>Tabla A1:</b> Prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov de la Escala de Clima Social Escolar (CES) en los en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo .....	81
<b>Tabla A2:</b> Prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov de las puntuaciones en el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo .....	82
<b>Tabla B1:</b> Correlación ítem-test en la Escala de Clima Social Escolar (CES) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo .....	83
<b>Tabla B2:</b> Correlación ítem-test en el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo..	85

**Tabla C1:** Confiabilidad en la Escala de Clima Social Escolar (CES) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo ..... 86

**Tabla C2:** Confiabilidad del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.....87

## RESUMEN

El estudio correlacional realizado buscó identificar la relación entre el clima social escolar y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo. Para ello se trabajó con una población constituida por 423 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades estaban entre 12 a 17 años y pertenecían a los cinco grados de nivel secundario, quedando elegidos 202 estudiantes para que integran la muestra. Para el recojo de resultados se utilizaron la Escala de Clima Social Escolar (CES) de Moss et. al. (1987) y el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry (1992).

Los resultados reportan correlación estadísticamente significativa, negativa y de magnitud grande entre las variables de estudio ( $r = -.539$ ;  $p < .01$ ); asimismo, se halló correlaciones muy significativas, negativas y parciales entre las dimensiones de ambas variables. También se encontró que el nivel predominante de Clima Social Escolar es medio, en cuanto al nivel de Agresividad se verificó que el nivel predominante es bajo. Se concluye que un adecuado clima social escolar influye favorablemente en la reducción de conductas agresivas en los estudiantes.

**Palabras clave:** Clima Social Escolar, Agresividad, Estudiantes.

## ABSTRACT

The correlational study aimed to identify the relationship between school social climate and aggressiveness in high school students from a public educational institution in Trujillo. To do this, we worked with a population made up of 423 students of both sexes, whose ages ranges from 12 to 17 years old and belonged to the five grades of secondary level, with 200 students were chosen to make up the sample. For the collection of results, the School Social Climate Scale (CES) of Moss et. al. (1987) and the Aggression Questionnaire (AQ) by Buss and Perry (1992).

The results report statistically significant, negative and large correlation between the study variables ( $r = -.539$ ;  $p < .01$ ); likewise, very significant, negative and partial correlations were found between the dimensions of both variables. It was also found that the predominant level of School Social Climate is medium, as for the level of Aggression it was verified that the predominant level is low. It is concluded that an adequate school social climate favorably influences the reduction of aggressive behaviors in students.

**Keywords:** School Social Climate, Aggressiveness, Students.

# **CAPITULO I**

## **MARCO METODOLÓGICO**

## **1.1. El Problema**

### **1.1.1. Delimitación del Problema**

Las instituciones educativas, también llamadas colegios o escuelas, tienen la función de transmitir una serie de conocimientos, habilidades y destrezas al alumnado, a su vez van formando actitudes y disposiciones, en ese sentido crea parte de la identidad de la persona. Es así que la vivencia o ausencia de la etapa escolar termina influyendo de gran manera, siendo indiscutiblemente un agente de cambio social (Reay, 2010).

En este proceso de aprender, el contexto juega un rol crucial. Tomar en cuenta aspectos como la economía, cultura, normatividad social, posturas individuales, etc., ayuda a desarrollar de manera adecuada el rol de enseñar y que lo enseñado sea asimilado como se espera. Esta es la única forma de poder crear un sentido al aprendizaje. Es así que la falta de contextualización del conocimiento genera la idea en los estudiantes que el colegio no es algo que deban elegir y pueden llevarlos a tener un comportamiento inadecuado o desertar directamente (Tarabini, 2018).

Entonces, identificamos que la visión que el alumno tenga sobre la escuela y la dinámica interaccional (contexto) es importante para su desenvolvimiento y actitud de aceptación o rechazo que muestre frente a ella. De esta manera, aspectos como el clima social escolar cobran relevancia, debido que esta se entiende como la percepción que tienen las personas del ambiente escolar (Baeza, 2020). Mismo ambiente que puede tornarse insoportable para el alumno (inhibir, limitarlo, sancionar, minimizarlo, etc.) o fungir como un facilitador de aprendizaje y estimular el desarrollo personal, lo cual termina afectando a todos los elementos que componen la escuela (Gálvez et. al., 2017).

Así mismo, el clima social escolar, se compone por todos los elementos que se ubican en la institución educativa, desde los implementos físicos, hasta los aspectos estructurales internos del plantel, viéndose involucrada la calidad de relación que se genera entre todos los elementos académicos. Esta postura más sistémica implica asumir que cada institución educativa posee su propio clima social escolar, aunque también resultaría lógico que debido a su ubicación geográfica y condiciones socioculturales comunes, estas diferencias sean mínimas (Gálvez et. al., 2015).

Evidentemente, se espera que la escuela tenga un clima social escolar adecuado, ya que este aporta al desarrollo cognitivo y social del alumnado, permite interactuar de manera comprensiva y mantener un ambiente de tranquilidad (Hallinan et. al., 2009), favoreciendo el desarrollo de habilidades emocionales y relacionales (Brown et. al., 2010). Mientras que un clima social escolar inadecuado genera temor en los alumnos, antivalores, frustración, mayor irritabilidad e insatisfacción (Baeza, 2020), aumento en dificultades de comportamiento y conductas de riesgo al relacionarse con sus pares (Wang et. al., 2010).

Sin embargo, al realizar una visión general de las condiciones que poseen las instituciones educativas públicas peruanas encontramos que muchas de ellas no cuentan con una infraestructura adecuada (Radio Programas del Perú [RPP], 2015). El control interno que poseen es ineficiente, trayendo como consecuencia que no lleguen a cumplir los objetivos planificados y que su control sobre los procedimientos administrativos sea casi nulo, dificultando así la detección oportuna de dificultades estructurales y de la plana estudiantil (Huerta, 2018). Estas dificultades ambientales y estructurales, influyen de manera negativa sobre el clima social escolar, lo cual se refleja en el nivel de insatisfacción que poseen los padres de familia en relación a la educación que reciben sus hijos, misma que ha aumentado del 2016 al 2019, pasando de 27% a 40% (Pulso Perú, 2019).

En el caso específico de Trujillo, se observa una dinámica particular en la educación diferenciada (escuelas exclusivamente femeninas y masculinas) y mixta. En el primer caso (femenino), se presenta un clima social escolar más tenso y competitivo, caracterizado por el incumplimiento de normas y presencia de rivalidades. En el segundo caso (masculino) se percibe un clima adecuado, presentando déficit en el escaso valor que se le da a la autorrealización. Sin embargo, las escuelas mixtas son aquellas que presentan un mejor clima social escolar, siendo las únicas donde la dinámica negativa se ve solapada por los aspectos positivos que brinda el entorno escolar (Morán, 2019).

Por otro lado, se identifica que alrededor del 25% de los escolares Trujillanos perciben un clima social escolar deficiente, afectando principalmente sus relaciones interpersonales sintiéndose limitados en mostrar sus verdaderas emociones y pensamientos por el miedo a ser juzgado, descalificado o recibir daño de sus compañeros; además de percibir un incumplimiento en las normas y dar poco valor al orden, lo cual termina por facilitar actos de violencia, bullying, injusticia, dinámicas interaccionales dañinas, etc. (Casalino, 2017; Cabezas, 2020).

Esta sensación de inseguridad y vulnerabilidad no hace más que reflejar la dinámica agresiva que existe dentro de las instituciones educativas estatales en el Perú. Donde, de manera general, se encuentran niveles medios y altos de agresividad (Quijano y Ríos, 2015), lo cual no es beneficioso para el desarrollo escolar del alumno, ya que dicha dinámica fomenta interacciones basada en antivalores.

De manera específica, se identifica que los estudiantes tienden a mostrarse hostiles en su entorno académico (Matalinares et al, 2010). En el caso de los varones, la agresividad tiende a aumentar conforme avanzan de grado, 3er grado 31% se ubica en nivel alto y en 5to grado el 40%, en las mujeres se mantiene una prevalencia alrededor de 27% (Yarlequé et. al., 2013). Siendo la agresión verbal la que presenta mayor prevalencia, la cual se encuentra prácticamente normalizada ya que su prevalencia es alrededor del 50%, seguida de actitud hostil, y en menor cantidad agresiones físicas e ira, estos dos últimos son más fáciles de detectar y sus sanciones son más severas (Vara, 2017; Eizaguirre y Taype, 2019; García, 2019).

Es importante aclarar que la conceptualización de agresión y violencia aún mantiene cierta dificultad, ya que la diferencia por excelencia es la intención, lo cual ha resultado complicado de analizar debido a la complejidad de los fenómenos (Sepúlveda, 2019); sin embargo, por fines prácticos y teóricos, consideraremos a la agresión como cualquier acción que tenga la intención de dañar (Chaux, 2012).

Entre las causas de la agresión escolar se encuentran la aceptación e implementación de estereotipos de género y actitudes sexistas, mismos que pueden ser aprendidos en el hogar o en la interacción con compañeros de clase (Navarro, 2009), la normalización de la agresión como parte de la cultura académica entre los estudiantes (Guerrero y Sosa, 2016) y la dinámica familiar previa (García y Ascencio, 2015), trayendo consecuencias a nivel personal, escolar, familiar y social (Martinez y García, 2002). Respecto al impacto en la dinámica escolar se observa que altos niveles de agresividad obligan a los docentes a rediseñar sus estrategias de enseñanza y plantearse nuevas propuestas para implementar en los alumnos la capacidad de resolver conflictos de manera adecuada (Eizaguirre y Taype, 2019). Una alternativa integral a la situación descrita es fomentar un ambiente escolar positivo basado en valores, que genere seguridad, respeto y aumento en las habilidades sociales al momento en que los alumnos interactúen (García, 2019).



En la población de estudio, el clima escolar evidenció en muchas ocasiones que el tipo de interacciones entre profesores y estudiantes se daban de manera vertical y con normas rígidas para mantener la disciplina. Por otro lado, las carencias de algunos materiales educativos y la deficiencia de la infraestructura del plantel influían de diferente forma en el comportamiento de los estudiantes. Asimismo, se observó en algunos estudiantes conductas agresivas hacia otros, uso de sobrenombres y diferencias de opinión.

Es así que se hace necesario integrar en el análisis de la agresividad a la dinámica escolar, y no solo a la familiar, ya que las conductas agresivas se mantienen a base de refuerzo social, lo cual da pie a indagar detalladamente el ambiente que se vivencia en la escuela y las interacciones desarrolladas en ella (Berger, 2009; Castillo, 2011).

De esta manera, se evidencia la situación que atraviesan las instituciones educativas públicas, tanto a nivel nacional como local, en relación al clima social escolar y la agresividad de sus estudiantes. A su vez, se enfatiza en la importancia de contar con un adecuado clima escolar y reducir los niveles en los estudiantes los niveles de agresividad, a fin de conseguir una convivencia adecuada y cumplir con los objetivos académicos.

Tomando en consideración lo descrito en la problemática planteada, se hace necesario abordar la temática propuesta, con el propósito de determinar la relación entre clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

### **1.1.2. Formulación del Problema**

¿Cuál es la relación entre clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo?

### **1.1.3. Justificación del Estudio**

La presente investigación busca generar desde el punto de vista teórico, un actualizado y confiable conocimiento, respecto a la relación entre clima social escolar y agresividad, como parte del comportamiento y desarrollo socioemocional de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo, constituyendo así, un aporte valioso para la psicología educativa.

De igual modo, la investigación es oportuna, ya que en el análisis del problema se reporta la necesidad de abordar esta temática, ya que, a diferencia de otras variables, el clima

social escolar y la agresividad no son tan estudiados. Es así que resulta conveniente contribuir en el aumento de evidencia empírica en relación al tema de investigación planteado.

En cuanto a la implicancia práctica, los resultados pueden promover al interior del establecimiento educativo y a través de sus autoridades y docentes, acciones de prevención e intervención en relación sobre todo a los estudiantes con conductas agresivas, a través de la inclusión de talleres, programas y proyectos en favor de los mismos.

La relevancia social de la investigación permitirá a los estudiantes una mayor comprensión de la percepción respecto de su ambiente escolar y de las interacciones que se generan dentro de las instituciones educativas dando lugar a diferentes comportamientos en los alumnos. Conocer las causas y las influencias del comportamiento agresivo dentro de este contexto social escolar podría permitir a las autoridades educativas gestionar acciones para prevenir y/o minimizar sus consecuencias o efectos y concientizar sobre las ventajas de la convivencia escolar saludable.

A nivel metodológico, los aportes se reflejarán porque contribuye a determinar la eficacia de los instrumentos utilizados a partir del trabajo realizado ratificando su validez y confiabilidad y permitiendo, por lo tanto, evaluar de forma idónea las variables de estudio: clima social escolar y agresividad.

#### **1.1.4. Limitaciones**

Respecto a la validez externa, se limitó a abordar un segmento poblacional a fines a la muestra representativa para el desarrollo de la investigación.

Se abordó la teoría relacionada al Clima Social Escolar de Moos y Trickett (1979) y la teoría sobre la Agresividad de Bus (1961).

### **1.2. Objetivos**

#### **1.2.1. Objetivos Generales**

Determinar la relación entre clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

#### **1.2.2. Objetivos Específicos**

Identificar el nivel de clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

Identificar el nivel de agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

Determinar la relación entre la dimensión Relaciones del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

Determinar la relación entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

Determinar la relación entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

Determinar la relación entre la dimensión Cambio del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

### **1.3. Hipótesis**

#### **1.3.1. Hipótesis Generales**

H<sub>G</sub>: Existe relación significativa entre clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

#### **1.3.2. Hipótesis Específicas**

H1: Existe relación significativa entre la dimensión Relaciones del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

H2: Existe relación significativa entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

H3: Existe relación significativa entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

H4: Existe relación significativa entre la dimensión Cambio del clima social escolar y las dimensiones de la Agresividad (Agresión verbal, Agresión física, Hostilidad, Ira) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo.

#### **1.4. Variables e Indicadores**

**Variable 1:** Clima social escolar

**Indicadores:**

- Relaciones
- Autorrealización
- Estabilidad
- Cambio

**Variable 2:** Agresividad

**Indicadores:**

- Agresividad Física
- Agresividad Verbal
- Ira
- Hostilidad

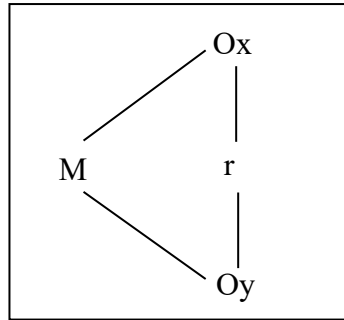
#### **1.5. Diseño de Ejecución**

##### **1.5.1. Tipo de Investigación**

La investigación es un estudio sustantivo, puesto que describe, explica y predice la incidencia con la cual se manifiesta las variables abordadas en una población específica; y que además, permite indagar leyes que dan lugar a la estructuración de una teoría científica (Sánchez y Reyes, 2006).

##### **1.5.2. Diseño de Investigación**

Respecto al diseño, se abordó el descriptivo – correlacional, mismo que se caracteriza por determinar el nivel de asociación entre dos o más variables (Sánchez y Reyes, 2006). Para ello se considera el siguiente diagrama:



Dónde:

M : muestra del grupo de estudiantes de primero a quinto grado de secundaria de una institución educativa estatal de Trujillo.

Ox : medición de la variable clima social familiar.

Oy : medición de la variable agresividad.

r : índice de relación existente entre las variables.

## 1.6. Población y Muestra

### 1.6.1. Población

La población total estuvo constituida por 423 escolares de ambos sexos, entre los 12 y 17 años de edad, del primer al quinto grado de educación secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Trujillo, con matrícula vigente en el año escolar 2019.

### 1.6.2. Muestra

Para definir la magnitud de la muestra se hace uso de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(N - 1)(E)^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

Dónde:

Z: 1.96

p: 0.50 (50% de posibilidad).

q: 0.50 (50% sin posibilidad).

N: tamaño de muestra.

E: 0.05

La muestra estuvo conformada por 201 alumnos de ambos sexos, mismos que estudian entre los grados de primer a quinto de educación secundaria, las edades contempladas fueron de 12 a 17 años.

### **1.6.3. Muestreo**

Para establecer la muestra se llevó a cabo el muestro aleatorio simple, porque garantiza que todos los individuos de la población tengan las mismas probabilidades de ser elegidos (Sanchez et al, 2018).

#### **Criterios de inclusión:**

- Escolares con edades entre los 12 y 17 años de edad.
- Estar matriculado en el periodo escolar 2019.
- Estudiantes que voluntariamente participaron en el estudio.

#### **Criterios de exclusión:**

- Alumnos que no concluyan totalmente las preguntas de los instrumentos.

## **1.7. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos**

### **1.7.1. Técnica**

Se utilizó la técnica psicométrica, que forma parte de la evaluación psicológica mediante el uso de instrumentos de medida con la intención de recopilar información más amplia sobre la(s) persona(s) evaluada(s), lo que permite postular hipótesis de trabajo para el diagnóstico e intervención del constructo medido (González, 2007).

### **1.7.2. Instrumentos**

#### ***1.7.2.1. Escala de Clima Social Escolar (CES)***

Este instrumento fue originado en Estados Unidos [EE. UU]. por R.H. Moos, B.S. Moos y E.J. Tricket. Así mismo, fue adaptada en 1984 por Fernández Ballesteros y Sierra, y publicado por Ediciones TEA en España. La Escala CES se aplica de forma individual durante 20 minutos aproximadamente y está diseñada para aplicarse en adolescentes y adultos. El objetivo principal de la escala es determinar y describir el clima social de un salón de clases, analizando aspectos socioambientales e interacciones sociales entre los estudiantes y la relación docente-estudiantes; así como, evaluar el plan de trabajo en cada

sesión escolar. Este instrumento se puede aplicar en diferentes centros educativos y analiza nueve áreas principales del clima social escolar: Implicación, Afiliación, Ayuda, Tareas, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación; las cuales forman parte de cuatro dimensiones que estructuran la prueba: Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio. En relación a la calificación, se realiza una suma total por cada dimensión en función a cada área evaluada: Relaciones (Implicación, Afiliación y Ayuda), Autorrealización (Tareas, Competitividad), Estabilidad (Organización, Claridad y Control), Cambio (Innovación).

### **Validez.**

El instrumento presenta evidencias de validez mediante el análisis factorial, tanto en un estudio americano como español. De acuerdo a la investigación española realizada por Moos, se utilizó técnicas de observación durante las clases desarrolladas y se realizó entrevistas a docentes que tenían a su cargo 38 clases. En función al análisis factorial ejecutado por Trickett y Quinlan (1979), se obtuvo como resultado seis factores similares a seis de las nueve áreas del instrumento ('afiliación', 'amistad', 'apoyo al profesor', 'competitividad', 'énfasis en las normas' y 'claridad en las expectativas' y 'organización' y 'énfasis en lo innovador').

Así mismo, en el estudio realizado por Fernández y Sierra (1984), se analizó la organización interna de los rasgos considerados en el instrumento, a través del Análisis Factorial y se encontró ocho de las nueve áreas o subescalas propuestas por los creadores. Si bien la adaptación de España es más significativa estadísticamente, es menos significativa desde el enfoque psicológico; por ello la propuesta española no modificó la estructura de subescalas del clima social escolar (Moos, Moos y Trickett, 1989).

En la presente investigación también se determinó la validez de constructo del instrumento a través del método de ítem – test corregido, el cual determinó que todos los ítems cumplían con la condición de  $>.20$ , oscilando las cargas factoriales entre  $.205$  y  $.687$ .

### **Confiabilidad.**

Se aplicó el método Test-Retest para encontrar la confiabilidad del instrumento con un intervalo de tiempo de cuarenta y cinco días, y se obtuvo los siguientes coeficientes de relación: IM =  $.87$ , AF =  $.73$ , AY =  $.89$ , TA =  $.78$ , CO =  $.81$ , OR =  $0.85$  CL =  $.72$ , CN =  $.79$ , IN =  $.90$ . Del mismo modo, se ejecutó el análisis de consistencia interna, Kuder y

Richardson, y se encontró índices de IM = .85, AF = .74, AY = .84, TA = .84, CO = .67, OR = .85, CL = .74, CN = .86, IN = .80 (Fernández y Sierra, 1984).

Además, la consistencia interna analizada en cada subescala se realizó a través de Kuder Richardson y se reportó correlaciones bastante elevadas para las nueve subáreas, así como, resultados significativamente diferencial para cada una. En función a los valores de intercorrelación entre el promedio de las subáreas, se encontró valores que oscilan en torno a .25, y explican que, cada subescala mide aspectos diferentes asociados al contexto del aula (Fernández y Sierra, 1984).

Para esta investigación se evaluó la confiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, encontrando valores adecuados para la escala general (.947) y en cada una de sus dimensiones, Relaciones (.834), Autorrealización (.817), Estabilidad (.854) y Cambio (.788).

#### ***1.7.2.2. Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (AQ)***

Buss y Perry desarrollaron este instrumento en España, puede ser aplicado de forma individual o colectiva, con un intervalo promedio de tiempo de 15 minutos. Está orientado a la aplicación en adolescentes de 12 años de edad a más. El instrumento AQ es un test formado por 40 ítems donde el participante responde en base al comportamiento que manifiesta frente a las afirmaciones plasmadas. Las áreas que se buscan evaluar son: Agresividad Física (ítems 1, 5, 9, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 27, 29, 30, 34, 37 y 38); Agresividad Verbal (ítems 3, 6, 4, 8, 11, 12, 18, 19, 25, 31, 33, 35 y 40); Ira (ítems 2, 7, 10, 15, 16, 23 y 32) y Hostilidad (ítems 20, 26, 28, 36 y 39). En relación a cada factor mencionado, la Agresividad Física y Agresividad Verbal constituyen el elemento instrumental de la agresividad en sus dos importantes manifestaciones. La hostilidad hace referencia al componente cognitivo que permite activar el proceso intencional de la acción; mientras que, la ira está compuesta por un componente afectivo y emocional que, al ser activada manifiesta y alimenta conductas y sentimientos que muchas veces escapan del control del individuo. Por lo tanto, la agresividad es el resultado de una asociación compleja donde participa el componente conductual, cognitivo y de aprendizaje, así como, el proceso emocional y biológico del individuo.

#### **Validez.**

Se presenta evidencias de validez del instrumento mediante el análisis factorial y se reportó cargas factoriales que indican un grado de correspondencia entre la variable y el



factor agresividad, por lo tanto, la variable representa al factor. Así mismo, la variable Ira obtuvo la carga factorial más alta correspondiente a un .81, también se obtuvo cargas factoriales de .773 para el factor Agresión física, .770 en Agresión verbal y un .764 en el factor Hostilidad.

En la presente investigación también se determinó la validez de constructo del instrumento a través del método de ítem – test corregido, el cual determinó que todos los ítems cumplieran con la condición de  $>.20$ , oscilando las cargas factoriales entre .263 y .693.

### **Confiabilidad**

Para encontrar la confiabilidad del estudio, Buss y Perry (1992) analizaron el instrumento en base a la consistencia interna por medio del coeficiente de alfa y con el método de estabilidad temporal de correlación Test-retest. Respecto a la consistencia interna se reportó un alfa general aceptable de .89; así como, para el factor Agresión física con .85, factor Agresión verbal que indicó .72, factor Ira con un .83 y el factor Hostilidad con .77, considerando que cada subescala reportó un valor aceptable. El segundo método de Test-retest, se aplicó en un intervalo de tiempo de nueve semanas y se encontró en cada subescala lo siguiente: Agresión física obtuvo .80, Agresión verbal fue de .76, en Ira .72 y Hostilidad indicó .72.

Para esta investigación se evaluó la confiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach, encontrando valores adecuados para la escala general (.941) y en cada una de sus dimensiones, Agresividad Física (.874), Agresividad Verbal (.794), Ira (.835) y Hostilidad (.817).

### **1.8. Procedimiento de Recolección de Datos**

La recolección de datos tuvo el siguiente proceso: en primer lugar, se solicitó el permiso a través de una carta emitida por la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, dando a conocer el objetivo y pormenores del estudio, la cual se dirigió al director del centro educativo, quién otorgó el permiso correspondiente. Cuando se obtuvo el permiso, se estableció la coordinación de horarios con cada docente, así como, una información previa de la investigación para la aplicación de los instrumentos. En función al horario estructurado, se ingresó a cada aula y realizó una explicación previa del objetivo del estudio, instrucciones para recolectar los datos a través del instrumento y se dió lectura al consentimiento informado, que fue aceptado para la participación voluntaria de cada estudiante; cabe resaltar que se comunicó acerca de la confiabilidad y el respeto de

los datos obtenidos, así como, la ética que rige la investigación. En base a la distribución de los instrumentos, en primer lugar, se entregó la Escala de Clima Social Escolar (CES) y una vez culminada adecuadamente, se prosiguió a entregar el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (AQ). Finalmente, se seleccionó sólo los cuestionarios que cumplieron con los criterios establecidos en la investigación y se procedió a codificarlos en forma ordenada para el análisis de datos correspondiente.

### **1.9. Análisis Estadístico**

Los datos codificados se ingresaron en una base de datos elaborada en el programa Microsoft Office Excel, siendo exportados luego al software SPSS V23. Se analizaron los datos mediante estadística descriptiva e inferencial. Primero se realizó la prueba de Kolmogorov – Smirnov, la cual señaló que se debían usar pruebas no paramétricas, siendo seleccionado el coeficiente de correlación de Spearman para evaluar la asociación entre las variables y sus dimensiones. Asimismo, para establecer los resultados descriptivos se usó el análisis de frecuencia simple y porcentual; todos los resultados fueron presentados en tablas de acuerdo a las normas APA. Finalmente, se realizó también el análisis de las características psicométricas de los instrumentos de medición, usando el método de ítem – test para la validez de constructo y el coeficiente alfa de Cronbach para la consistencia interna.

**CAPITULO II**  
**MARCO REFERENCIAL**  
**TEÓRICO**

## 2.1. Antecedentes

### Internacionales

Valdés et. al. (2018), realizaron una investigación acerca de la relación entre el contexto escolar (clima escolar) y la violencia entre educandos, además de integrar otras variables más. El fin buscado fue comprobar que un clima escolar positivo se correlaciona negativamente con las acciones violentas en estudiantes. Para ello, encuestaron a 291 escolares de México. Los resultados reportaron que el clima escolar se correlaciona negativamente con los eventos de violencia académica ( $r = -.390$ ;  $p < .001$ ); lo cual implica que mientras se perciba un mejor clima social escolar, el alumnado tendrá un comportamiento menos violento y agresivo. Finalmente, un aporte extra que realizaron, radica en concluir que la plana docente es el agente de cambio por excelencia en dichas situaciones.

Cornell y Huang (2016), propusieron la hipótesis de que un clima escolar autoritario caracterizado por una disciplina estricta, pero justa, y relaciones de apoyo entre maestros y estudiantes, es propicio para mantener un comportamiento de menor riesgo en los estudiantes de secundaria. Se implementó un modelo de regresión logística multinivel, empleando datos transversales de encuestas aplicadas a 47.888 estudiantes de 319 escuelas secundarias (estado de Virginia – EE. UU.). Para la evaluación se utilizaron “validity Screening Items”, “Authoritative School Climate (ASC)”, “Student Support”, “Risk Behaviors” y “demographic Information”. Los resultados revelaron que las instituciones educativas con un clima escolar autorizado tenían niveles más bajos de consumo de bebidas alcohólicas y marihuana, según lo reportado por los estudiantes; menor es conflictos, intimidación y posesión de armas blancas en la escuela; menor interés en pertenecer a pandillas; y disminuyeron los pensamientos y comportamientos suicidas. Concluyendo que estos hallazgos añaden nuevas evidencias de que un clima escolar autoritario está asociado con resultados positivos en los estudiantes.

Brolin et. al. (2017), investigaron la asociación entre el clima escolar y la exposición al acoso escolar. La base de datos usada fue derivada de la Encuesta Escolar de Estocolmo, que reunió información desde el 2006 hasta el 2010, donde participaron 16.418 alumnos de secundaria con edades de 15 a 16 años distribuidos en 259 escuelas. Se aplicó una regresión logística binaria de tres niveles. Dos de los aspectos estudiados del clima escolar en particular estaban relacionados con la ocurrencia de bullying en las clases, donde una alta

proporción de estudiantes afirmaban estar al tanto de las reglas de la escuela y en las clases y una alta proporción de estudiantes declaró que cuando los adultos intervienen contra el acoso escolar, menos estudiantes reportan haber sido intimidados. El estudio concluye que esforzarse en tener un clima escolar caracterizado por reglas transparentes y una clara desaprobación de los acosos puede ayudar a reducir el acoso escolar.

### **Nacionales**

Alegre (2018), en Lima, Perú, realizó una investigación entre la agresividad y la convivencia en el aula en los alumnos de primer grado de secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 2, buscando si existe relación en estas variables. La muestra se conformó por 120 escolares. Para la recolección de datos se empleó el Cuestionario de Agresividad de Buss y Durkee, adaptado por Chávez (2014) y el Cuestionario de Convivencia en el Aula, elaborado por la autora de la investigación. Los resultados evidencian la existencia de una correlación significativa y negativa entre agresividad y convivencia en los sujetos de estudio.

Segura (2019), se propuso determinar si existe relación entre el clima social escolar y la violencia en alumnos de educación secundaria en 2 centros educativos de la ciudad de Lima. Para ello, se encuestó a 500 estudiantes, utilizando el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) y el test de Violencia Escolar – CUVE3. Los resultados y conclusiones demuestran que hay una relación estadísticamente significativa de tipo inversa entre ambas variables abordadas ( $r = -0,686$  y  $p < 0,05$ ).

Pérez (2018), realizó una investigación en la ciudad de Chiclayo, entre clima social escolar y las conductas disruptivas, con el fin de establecer si existe relación entre ambas variables ya mencionadas; para ello encuestó a 106 estudiantes aplicando la Escala de Clima Social Escolar y la Escala de Conductas Disruptivas. Los resultados reportaron una correlación de  $r = -0,359$  y  $p < .01$ , teniendo un tamaño de impacto pequeño y significativo a nivel estadístico. Asimismo concluyeron que un adecuado clima social escolar, coincide con la escasez de conductas disruptivas en los escolares.

### **Locales**

Saavedra (2017), en Trujillo, Perú, realizó una investigación entre adaptación de conducta y agresividad en escolares de secundaria de un centro educativo nacional, que tuvo como fin principal determinar la relación entre estas variables. Para la recolección de datos

se aplicaron los instrumentos Inventario de Adaptación de la Conducta (IAC) de De la Cruz y Cordero adaptado y estandarizado por Ruiz, y el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry (AQ). Para este estudio se tomó una muestra de 123 adolescentes. Se reportaron resultados que explican existencia de relación significativa y negativa entre las dos variables de estudio.

Saavedra y Balarezo (2017), investigaron la agresividad premeditada e impulsiva y su relación con el clima social escolar en escolares de Pacasmayo - La Libertad. Teniendo 202 participantes, mismos que tenían entre 12 y 15 años. Usando el CAPI-A y CES como instrumentos de medición. Los hallazgos reportados refieren la existencia de una correlación negativa, lo cual implica una coincidencia en la presencia de un buen clima social escolar y la baja frecuencia en conductas agresivas premeditadas. En las conductas agresivas impulsivas, para estar relacionado con otras variables no abordadas en esta investigación, se planteó la hipótesis que de la variable rasgos de personalidad.

Burgos (2019), investigó el clima social escolar y su relación con la agresividad en estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo. Participaron 193 estudiantes, fue utilizada la Escala de Clima Social Escolar (CES) y el Inventario de Hostilidad Agresividad (AQ) para la evaluación a dichos estudiantes. Los resultados reportaron una correlación estadísticamente significativa e inversa ( $r = -.181$ ;  $p < .01$ ). Concluyendo que mientras el clima social escolar obtenga valores altos, se identificará valores bajos en la medición de la agresividad.

## **2.2. Marco Teórico**

### **2.2.1. Clima Social Escolar**

#### **2.2.1.1. Definición**

El clima social escolar puede ser entendido de diversas perspectivas, sin embargo, Moos (1974), propone que tanto los ambientes como las personas que se desenvuelven en ellos son descritos de manera específica a través de medios observables, así como el clima en que el individuo será influido significativamente en sus actitudes, sentimientos, salud y comportamiento, además del desarrollo de su intelecto, personal y social.

Esta definición es complementada por Moos y Trickett (1974), al señalar que el clima social escolar se fundamenta en la captación o impresión que el estudiante tiene del entorno social y psicológico en el cual se produce el proceso de modificación y adquisición de

conocimientos, valores, habilidades y demás competencias; es decir, la percepción que genera en cada uno de los recepcionistas de la educación, acerca de los vínculos interpersonales que se instauran en el centro educativo y los parámetros en el cual se dan estas interacciones para llevar a cabo el aprendizaje.

Definiciones más actuales explican que el clima social escolar es la percepción que tienen los entes que integran el centro educativo escolar sobre su ambiente en el que ejecutan sus trabajos cotidianos (Arón y Milicic, 1999). Frente a ello, el clima social escolar es entendido como la impresión que tiene el estudiante dentro de un ámbito de interacción junto al docente, sobre las relaciones que se desarrollan en ella como el efecto psicológico que desencadenan para lograr finalmente el aprendizaje.

En esa línea, Rodríguez (2004), define al clima social escolar como una agrupación de propiedades psicosociales que caracterizan a un centro educativo, las cuales son constituidas por los factores estructurales, individuales, así como funcionales del centro que brinda educación, integrado en un proceso activo y específico, que lo diferencia de otros y permite diversos procesos educativos.

Cabe considerar que, cuando el clima social escolar se encuentra en un ambiente integrado principalmente por adolescentes, estos pueden ser influidos en sus acciones frente al contexto educativo, debido a su proceso de cambios (Molero, 2017).

### ***2.2.1.2. Modelos Teóricos***

#### **2.2.1.2.1. Teoría de la influencia ambiental.**

Moos y Trickett (1974), se basaron en esta teoría para evaluar el clima social en diferentes ámbitos, incluido el escolar. Murray (1938), utilizó el concepto de necesidad para explicar fenómenos objetivos y subjetivos que solo podían observarse a través de las consecuencias de los comportamientos. Después de teorizar sobre las necesidades y postular una clasificación para su mejor análisis, definió el concepto de ‘press’, que es el elemento central de su teoría de influencia ambiental.

‘Press’, según Murray (1938), es el conjunto de estímulos externos que pueden ser facilitadores u obstáculos en el proceso de satisfacer una necesidad; es decir, el ‘press’ en el campo educativo, serían todos los estímulos externos entre los que se incluyen las

características del clima social escolar, que intervienen en el proceso de aprendizaje e interacción de los estudiantes.

El autor continuó teorizando que el 'press' puede clasificarse en alfa-press cuando el estímulo es objetivo, perceptible por todo un grupo de personas; mientras que será beta-press cuando dependa de la interpretación subjetiva de las personas; por ejemplo, las características estructurales de una institución educativa configuran un alfa-press y la interpretación que realice un estudiante respecto a la actitud de su docente para con él, será un beta-press.

Asimismo, Murray (1938), precisó que las etapas del ciclo vital también constituyen un 'press', en ese sentido, las características propias de la adolescencia se configuran como elementos intervinientes en la percepción que tienen los estudiantes tanto del clima social escolar como la satisfacción de sus necesidades en el espacio educativo.

#### **2.2.1.2.2. Modelo Ecológico.**

Bronfenbrenner (1979), sostiene que el ambiente es una importante influencia en el desarrollo de las personas, estableciéndose vínculos entre la persona y los medios en que se desenvuelve; entonces, el concepto de ambiente comprende la interconexión entre los diferentes espacios que la persona ocupa y la influencia de estos sobre el comportamiento.

Según el autor, existen cuatro sistemas en los que interactúan las personas:

- **Microsistema:** es el espacio primario al que pertenece la persona y donde inicia su desarrollo, generalmente se asocia al núcleo familiar.
- **Mesosistema:** es la interacción de dos o más microsistemas en los que participa la persona.
- **Exosistema:** son los espacios en que la persona participa con escasa frecuencia, pero tienen influencia en los mesosistemas; por ejemplo, el entorno laboral de los padres.
- **Macrosistema:** abarca el proceso sociohistórico del contexto en el que participa la persona y que afecta transversalmente a los demás sistemas de menor categoría.

En lo que respecta al clima social escolar, este será parte de un microsistema (la escuela), donde el estudiante adquiere nuevos conocimientos, estilos comportamentales y



modos de interactuar con otros y el contexto. Como la escuela no es un microsistema aislado tiene influencia las características familiares, laborales y sociales; es decir, dicho conjunto de características se convierte en factores intervinientes de la percepción sobre el clima social escolar y del modo de participación del estudiante.

#### **2.2.1.2.3. Teoría Sociocultural.**

De acuerdo a Vigotsky (1986), el principal elemento de influencia en el desarrollo de una persona es el ámbito social, seguido del psicológico. Al respecto, la escuela y el clima social escolar operan a nivel intersíquico con los estudiantes, luego pasan al nivel intrapsíquico ocasionando cambios en la estructura y funciones de la psiquis; el resultado de dichos cambios se verá reflejado en los comportamientos observables y también tendrá influencia en la escuela y clima social escolar, estableciéndose un proceso cíclico entre todos los elementos.

Vigotsky (1986), continúa señalando que así como los padres son figuras de guía en el aprendizaje de la persona, también los docentes y pares en la escuela se convierten en las guías del desarrollo potencial del estudiante, conduciéndolo a su zona de desarrollo próximo; sobre ello se puede afirmar, entonces, que la calidad del clima social escolar puede estimular o entorpecer el desarrollo del estudiante.

El proceso en la zona de desarrollo próximo se constituye a través de cuatro etapas (Vigotsky, 1986):

- Etapa 1: la ejecución de la tarea es ayudada por personas más capaces (docente o pares experimentados).
- Etapa 2: la ejecución de la tarea es realiza a solas por primera vez.
- Etapa 3: la ejecución de la tarea se automatiza.
- Etapa 4: se realiza la desautomatización de la ejecución de la tarea para mejorar.

#### **2.2.1.2.4. Modelo de Clima Social de Moos y Trickett.**

Los autores sostienen que el clima social en el ámbito escolar forma parte del microsistema del aula, lugar principal de desenvolvimiento de los estudiantes en la escuela, y que está conformado por los vínculos entre los integrantes del proceso de enseñanza – aprendizaje (docentes y pares), que interactúan a través de comunicación verbal y no verbal,

siendo el proceso comunicativo el principal elemento para evaluar el clima social escolar (Moos y Trickett, 1974).

Asimismo, se puede hablar de un proceso cíclico entre el efecto de las interacciones entre docentes y estudiantes sobre el clima social escolar y como este influye en perpetuar o modificar los comportamientos de los primeros (Moos et. al., 1989). En consecuencia, los autores señalan que pueden establecerse seis tendencias en el clima social escolar:

- Innovación: la atención del docente y estudiantes está enfocada en los elementos novedosos y la interacción entre ellos.
- Control: el docente ejerce demasiado control sobre lo estudiantes, como un efecto compensatorio de su escasa habilidad para establecer vínculos de confianza y acompañamiento con los estudiantes
- Relaciones estructuradas: el docente y estudiantes contribuyen a propiciar que los segundos se unan y participen activamente en las clases, las normas son claras y respetadas por todos, lo cual fortalece al orden en el aula.
- Ejecución de la tarea con ayuda del docente: el foco de atención es el mérito académico, descuidando que los estudiantes sigan las reglas y realicen sus tareas considerando solamente lo enseñado por el docente.
- Competencia con apoyo: aunque los estudiantes compiten por sobresalir académicamente, suelen apoyarse entre sí y la mayoría de sus interacciones son saludables.
- Competencia desmesurada: la excesiva competencia académica ocasiona malestar en los vínculos establecidos entre estudiantes y docentes.

Así, Moos y Trickett (1974), sostienen que el clima social escolar se constituye como un modo usual de interacción entre docentes y estudiantes, que puede consolidarse incluso como un estilo de vida porque son los propios integrantes quienes configuran los comportamientos al interior del aula.

### ***2.2.1.3. Dimensiones del Clima Social Escolar***

Henry Murray (1938), describe que son dimensiones las que conforman el presente constructo, las cuales fueron adaptadas por Moos (1974), y son expuestas a continuación:

## **A. Relaciones.**

Esta dimensión abarca el nivel de participación de las y los alumnos en su marco escolar, el alcance de apoyo y ayuda mutuamente, así como, el grado de autonomía para expresarse (Murray, 1938), en otras palabras, incluye la medida en que las estudiantes y los estudiantes se integran y comprometen activamente en el desarrollo de la lección, apoyándose entre sí. Adicionalmente, esta dimensión está constituida por subescalas, las cuales son presentadas a continuación:

### **- Implicación (IM)**

Esta subescala comprende el nivel de interés que muestran los educandos por las actividades en las aulas y participación activa en los diálogos, además del disfrute de ellos hacia su entorno creado con actividades complementarias.

### **- Afiliación (AF)**

En esta escala, incorpora el rango de la amistad entre los alumnos y el grado de cooperación entre ellos, así como, el proceso de reconocimiento de sus pares y el gozo del trabajo en equipo.

### **- Ayuda (AY)**

La subescala en mención, muestra el grado de apoyo, interés y lazos afectivos efectuados del docente hacia sus estudiantes, evidenciado en una comunicación asertiva, y mostrando apertura a la escucha activa de sus aprendices, brindándoles confianza e interés por sus ideas y opiniones.

## **B. Autorrealización.**

En esta dimensión se estima el valor que se otorga durante la clase a la ejecución de las actividades que se asignen y a la temática de los cursos dictados (Murray, 1938), por lo que incluye de esta manera las siguientes subescalas:

### **- Tareas (TA)**

En esta subescala se brinda valor al cumplimiento de las actividades que se habían programado, así como el énfasis que el docente asigna al temario de la asignatura.

### **- Competitividad (CO)**

Esta subescala le brinda principal atención al esfuerzo que los estudiantes demuestran por lograr una calificación óptima, además de estima, así como, la evidencia de dificultad para obtener cada uno de estos objetivos.

### **C. Estabilidad.**

La tercera dimensión incorpora todas aquellas actividades que permiten llevar a cabo el cumplimiento de objetivos programados para cada lección, tales como organización, claridad y coherencia en sí misma, así como su funcionamiento óptimo de la clase (Murray, 1938). Esta integra las siguientes subescalas:

#### **- Organización (OR)**

En esta parte se brinda importancia principalmente a la disciplina, a la organización y así como al empleo de técnicas adecuadas que contribuyen a la ejecución de las actividades escolares.

#### **- Claridad (CL)**

Esta subescala valora que en el ambiente escolar se establezcan normas que sean claras, es decir que estas sean precisas y comprensibles por todos, dándole un seguimiento oportuno, para ser conocido por el grupo, tanto de estas, como de las consecuencias frente a su incumplimiento. Además, el docente requiere ser coherente con lo planteado, haciendo cumplirlas.

#### **- Control (CN)**

La presente subescala, incorpora la cualidad del profesor para ser estricto para el mantenimiento del control y el hacer cumplir las normas y las sanciones establecidas a quienes contradicen dichas normas con su conducta, mostrando autoridad para el control adecuado del grupo.

### **D. Cambio.**

Este apartado comprende el grado de flexibilidad que se tiene para plasmar diversidad, así como, para demostrar novedosamente y variación razonable en la clase, estando compuesta por la siguiente subescala (Murray, 1938):

## **- Innovación (IN)**

Aquí incluye el grado en que las y los estudiantes inspiran al docente a plantear actividades escolares, para fomentar la variación y cambios por parte de él mismo, mediante nueva metodología y estímulos en favor de la creatividad del y la estudiante.

### ***2.2.1.4. Relaciones en el Clima Social Escolar***

Como se ha mencionado anteriormente, en la construcción del clima social escolar estás inmersos diferentes actores de la escuela, entre ellos se establecen relaciones que fueron analizadas por Ortega (1998), y serán explicadas a continuación:

- Docente – alumno: el rol que debería cumplir un docente para que el clima sea positivo, es de liderazgo y motivador principal para que el estudiante profundice en su interés por aprender y manifiesta confianza en la guía del docente, esta relación constituye, además, un medio para que el estudiante emule comportamientos adecuados de una figura de autoridad que admire.
- Docente – alumno – currículum: la estructura curricular se convierte en un elemento importante que regula la relación entre docente – alumno, si el currículo está diseñado para que el aprendizaje se produzca en un entorno competitivo y descuidando las normas, será probable que la relación sea distante entre docente y alumno; mientras que si el currículo se enfoca en un aprendizaje significativo y enfocado en las características del entorno educativo, será más probable que tanto el docente y el alumno, se reconozcan ambos como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje y este se produzca con características de cooperación.
- Alumno – alumno: sin duda los lazos amicales entre los estudiantes son fundamentales para el establecimiento del clima social escolar, de la calidad de estos vínculos es que el clima se podrá caracterizar como solidario o agresivo, además que los alumnos como grupo pueden constituirse en un apoyo o amenaza a la tarea de enseñanza del docente, lo cual también tiene impacto en el primero tipo de relación expuesta.

### ***2.2.1.5. Tipos de Clima Social Escolar***

#### **A. Clima escolar positivo.**

Moos (1974), menciona que un clima escolar positivo es considerado aquella

percepción de ambiente en el cual él y la estudiante perciben comodidad, se sienten valorados y reconocidos; presentando este ambiente como fundamentos la ayuda, confianza y respeto por parte del docente hacia sus estudiantes, así como, entre los y las estudiantes que conforman el grupo de clase.

Se entiende que el clima escolar positivo es captado por los alumnos adolescentes como un clima cálido, acogedor e idóneo para realizar un desarrollo de aprendizaje, fomentando en ellos la formación de un ambiente donde puedan desarrollar habilidades, así como, participar sus ideas y puntos de vista.

### **B. Clima escolar negativo.**

Por el contrario, un clima escolar negativo, generará en las y los estudiantes percepción de origen de estrés, irritación, ausencia de motivación, además de agotamiento físico, adicionando a ello una desviación de responsabilidad y compromiso por parte del personal directivo y educando (Arón y Milicic, 1999); en este sentido, puede generar también, apatía, temor a ser castigados y a equivocarse por parte de los y las estudiantes (Muñoz, 2005).

En concordancia a ello, este tipo de clima repercute en el incremento de presencia de síntomas depresivos, así como la disminución de estima propia, generando de esta manera aumento de violencia dentro del entorno escolar principalmente en los adolescentes, al estar atravesando una etapa de formación de identidad (Bravo-Sanzana et. al., 2016).

#### ***2.2.1.5. Clima Social Escolar en Adolescentes***

Los contextos sociales próximos a los cuales pertenece el adolescente repercuten significativamente en su comportamiento, uno de estos contextos es donde se realiza el proceso de desarrollo de aprendizaje, el cual puede interferir en la aparición de problemas de comportamiento, así como, en su autoconcepto y autoestima, las cuales generan una incidencia en el desarrollo de conductas que se consideran problemáticas, por ejemplo, la falta de empatía y la agresividad. En adición a ello, se menciona que el rol a desempeñar por parte del ambiente escolar es con respecto al ajuste en el comportamiento del adolescente y con mayor énfasis en la influencia de los problemas de conducta que se observan en la escuela; generando de este modo un espiral de influencia negativa entre la relación de conducta y ambiente (Moreno et. al., 2009).

De lo antes mencionado se entiende que el clima social escolar cumple un papel destacado en el ajuste de la conducta del estudiante, pues este es un contexto próximo en el que se desenvuelve el adolescente.

## **2.2.2. Agresividad**

### **2.2.2.1. Definición**

La agresividad, puede ser entendida de diversas perspectivas, sin embargo, se toma en cuenta a Buss y Perry (1992), quienes la definen como la conducta reiterada de atacar a otro, la cual, es incentivada a través de actitudes; es decir, la predisposición que tienen el individuo para realizarla.

Por su parte, Winnicott (1981), explica que la agresividad es una fuerza vital innata, la cual se deja en evidencia cuando el entorno social lo ofrece y mantiene de esa manera; dejándose llevar por el entorno. Es importante considerar ante lo plasmado, que la agresividad surge como respuesta automática frente a un hecho particular, descargándose acciones hacia una persona.

También puede definirse a la agresividad como un sistema que procesa información aversiva de su entorno, para movilizar acciones anticipatorias; en ese sentido, los adolescentes que manifiestan agresividad, suelen presentar dificultades, recogiendo menor información e interpretando esta con sesgo, por lo cual disminuyen las posibilidades de encontrar otras soluciones, siendo su evaluación menos precisa (Dodge, 1980).

### **2.2.2.2. Modelos Teóricos**

#### **2.2.2.2.1. Teoría Comportamental de Buss.**

Buss (1961), señala que la agresividad es un comportamiento innato en las personas y forma parte de la personalidad, su expresión es la que se diferencia en cada persona, por ello, el análisis del comportamiento agresivo no puede realizarse aislándolo, sino, integrándolo con otras características de la personalidad, sus antecedentes personales y el contexto en el que se desenvuelve. Por ejemplo, un estudiante que ha sido empujado por otro durante la formación, puede reaccionar golpeando a su par o profiriendo un insulto, las diferentes entre cada comportamiento están determinado por la historia personal, el

aprendizaje previo y rasgos de personalidad que configuran una tendencia reaccionaria o pasiva.

En función a lo señalado, los factores que influyen en el comportamiento agresivo son (Buss, 1961):

- Datos circunstanciales: hace alusión a los hechos recientes que anteceden al comportamiento agresivo, así, la magnitud de la agresión dependerá de la intensidad de los acontecimientos y la frustración percibida, convirtiendo a la agresión en un medio para liberar la tensión emocional ocasionada por la situación vivida.

Por ejemplo, un estudiante que recibe una baja calificación tras un examen pese a que se esforzó estudiando, mientras que un compañero que copió durante la evaluación ha obtenido una nota más alta, reacciona golpeando en la cara a su compañero y dicha reacción disminuye su frustración.

- Historia: los comportamientos agresivos usuales en los estudiantes dependen de cómo se han configurado sus historias de vida e involucra las contingencias que siguieron a la agresión, las cuales ocasionan que el comportamiento sea reforzado.

Por ejemplo, un estudiante que desde la niñez ha sido agresivo con sus amigos en el barrio y su padre ha celebrado ese comportamiento a través de elogios o dándole su comida favorita, conducirá a que el estudiante, en el presente, continúe comportándose del mismo modo con sus pares en la escuela porque ha establecido que es una conducta ‘acertada’ y se mantiene a la expectativa de ser premiado por sus actos.

- Facilitación social: hace referencia al comportamiento agresivo frecuente en las personas socialmente importantes para el estudiante, lo que conduce a normalizar la agresión en el entorno.

Por ejemplo, el estudiante que vive en un barrio donde son frecuentes los enfrentamientos entre pandillas y se cometen actos delictivos que no son sancionados, percibe que ser agresivo es un comportamiento ‘natural’ y que no trae consecuencias negativas, siendo más probable que cuando el estudiante se sienta amenazado, elija agredir al otro como respuesta inmediata.



- Herencia: se considera que la agresividad en una persona está influenciada por el componente biológico y su consecuente herencia generacional; en ese sentido, algunos estudiantes serán más propensos a reaccionar con agresividad que otros, debido a que biológicamente están más predispuestos a emitir respuestas agresivas ante los estímulos.

Además, Buss (1961), plantea que la agresividad se ‘mueve’ a través de tres polaridades y se agrava a medida que se aproxima a los extremos.

- Físico – verbal: cuando el estudiante se encuentra en el polo físico, su comportamiento agresivo se caracteriza por el uso de su corporalidad y fuerza física para generar daño en su oponente, y no recurre a la expresión verbal para agredir; mientras que si el estudiante se ubica en el polo verbal, utilizará insultos o propiciará fuertes discusiones para responder a los estímulos amenazantes.
- Activo – pasivo: el estudiante posicionado en el extremo activo concibe que la agresividad es un medio para canalizar su malestar emocional; mientras que si se ubica en el polo pasivo, se convertirá en receptor de ataques sin reaccionar a estos, ocasionando embotamiento emocional.
- Directo – indirecto: si la agresividad del estudiante se caracteriza por ser directa, se observará que su manifestación es física y verbal dirigida hacia su oponente; mientras que si el estilo es indirecto, el estudiante preferirá ocasionar daño en aquellos objetos, personas y situaciones queridas por su oponente.

#### **2.2.2.2.2. Teoría del Aprendizaje Social de Bandura.**

Bandura (1977), mediante sus observaciones del comportamiento de los niños frente al muñeco Bobo, determinó que la respuesta agresiva es aprendida mediante observación de personas que consideradas modelos en la vida del individuo y suelen reaccionar con agresividad cuando son amenazadas; por ejemplo, un estudiante que siente admiración por uno de sus docentes, quién suele llamar a sus compañeros por sobrenombres y es displicente en sus interacciones, pretenderá replicar el comportamiento de su docente para asemejarse a él.

Asimismo, Bandura (1977), sostiene que no basta con replicar el comportamiento de los modelos sociales, también será necesaria la suma de las características del entorno y de la subjetividad de la persona; es decir, retomando el ejemplo anterior, el estudiante replicará

o no el comportamiento de su docente, solo si ser agresivo es un comportamiento validado en los contextos donde participa y solo si internamente se ha valorado que la actitud agresiva es un medio acertado para relacionarse con sus pares.

Así, Bandura (1977), plantea que existen tres modelos favorecedores del comportamiento agresivo:

- Familia: cuando la persona observa que las interacciones en su grupo familiar suelen ser violentas, es más probable que replique dichos comportamientos en otros escenarios sociales.
- Cultura: a nivel social, la agresión ha sido reforzada por condiciones sociohistóricas.
- Medios de comunicación: se considera la influencia de los medios tradicionales y virtuales.

Si bien cuando Bandura postuló su teoría se concentró en la influencia de la televisión, en la actualidad debe incluirse a las redes sociales y demás espacios digitales en los que participan los estudiantes.

#### **2.2.2.2.3. Modelo Hipotético de Frustración – Agresión.**

Este modelo fue fundamentado inicialmente por Dollard et. al. (1939), quienes sostuvieron que la agresividad y la frustración constituyen un proceso cíclico que puede tornarse nocivo. Por ejemplo, un estudiante se siente frustrado porque está cerca a repetir el año académico y reacciona agresivamente cuando sus compañeros se acercan para apoyarlo, al mismo tiempo su frustración es reforzada porque considera que es ‘incapaz’ de interactuar de otro modo con sus pares y esto lo conduce a mostrarse incluso más agresivo que al principio.

Al ser complicado entender el vínculo bidireccional frustración – agresión, el modelo fue analizado por diversos autores y sufrió modificaciones. Tiempo después, Miller y Dollard (1941), estudiaron a la agresión como variable dependiente y señalaron que no se trata de la respuesta agresiva en sí, sino del estado que predisponía a la persona a comportarse de modo agresivo, siendo posible que la persona ‘elija’ entre su repertorio de conductas, cuál emitir.

Años posteriores, Berkowitz (1965), criticó el modelo señalando que la concepción teórica era ‘simple’ e insuficiente para explicar por qué ocurre el comportamiento agresivo, por ello, pretendió mejorar el modelo a través de las siguientes ideas:

- Tomando en consideración lo dicho por Miller y Dollard (1941), al estado que predispone la respuesta agresiva, lo denominó ‘cólera’ y estableció que esta es contingente a la frustración.
- Además de la cólera, para que la respuesta agresiva ocurra deben presentarse otras condiciones internas y externas que hagan inminente la agresión, entre estos se considera la predisposición hereditaria, las características de personalidad, los ataques reiterativos del oponente, las características contextuales, etc.
- Las condiciones externas e internas descritas anteriormente, deben ser capaces por sí mismas de causar la respuesta agresiva incluso si la persona no ha experimentado frustración previa.

Aunque este modelo continuó siendo observado por otros investigadores en el campo de la agresión, con la contribución de Berkowitz (1965), al sostener que la persona actúa agresivamente según su interpretación personal, se revaloró el carácter cognitivo en la aparición de la agresividad.

#### **2.2.2.2.4. Modelo del Déficit en el Procesamiento de la Información Social.**

Dodge (1986), sentó las bases de este modelo, que fue posteriormente revisado y mejorado. El autor refiere que en la niñez y adolescencia, la persona se enfrenta a experiencias que requieren de mayores recursos para enfrentarlas, estos recursos aún no son poseídos por la persona al encontrarse en una etapa temprana de desarrollo, frente a ello, se recurre a la información almacenada en la memoria que sea similar a la experiencia actual, para que la persona elija de qué modo comportarse.

El establecimiento de patrones comportamentales sigue un proceso que Dodge (1986), llamó secuencia de pasos para actuar con agresividad, en esta secuencia aparecen al inicio los estímulos externos e internos, que conducen a la elaboración de representaciones mentales y por los que se busca información en la memoria que sea semejante, para finalmente elegir la respuesta a emitir del repertorio comportamental que posee la persona.

El déficit en este proceso tiene lugar en la formulación de la representación mental (Dodge y Coie, 1987), es decir, la persona interpreta de forma sesgada la situación que está viviendo; por ejemplo, un estudiante que atraviesa por una ruptura sentimental interpreta que el interés de un compañero por su situación, tiene relación con el ‘chisme’ porque su compañero se encuentra atraído por su expareja, este análisis se fundamenta en una experiencia similar que vivió su hermano mayor y de ‘modo preventivo’, el estudiante se protege del ‘ataque’ gritando y empujando a su compañero.

En años posteriores, Crick y Dodge (1994), revisaron el modelo para mejorarlo y precisaron que antes de la elección de la respuesta frente al estímulo, la persona debe detenerse a revisar el procesamiento de información que acaba de realizar para que su respuesta sea más idónea; al respecto, y retomando el ejemplo antes expuesto, el estudiante puede preguntar a su compañero cuál es su interés o pedirle que lo deje solo, en lugar de reaccionar agresivamente sin antes haber conversado.

Además, Crick y Dodge (1996), señalaron que las características de la respuesta agresiva están en función de donde se ubique el déficit en el procesamiento de información; cuando se produce en la interpretación del estímulo, la agresividad es reactiva y el estímulo se considera hostil; mientras que si el déficit se produce en la elección de respuesta, la agresión es proactiva y se debe a una satisfacción de la necesidad.

La agresividad reactiva correspondería al ejemplo inicial expuesto (error en la interpretación del estímulo), en tanto, la agresividad proactiva puede ocurrir si el estudiante elige alejar a su compañero mediante insultos porque su intención es quedarse solo o descargar su tensión emocional.

### ***2.2.2.3. Dimensiones de Agresividad***

Buss y Perry (1992), como parte de su modelo, determinan que el presente constructo está conformado por cuatro dimensiones, las cuales son presentadas a continuación:

#### **A. Agresividad Física.**

Es el elemento observable de esta conducta, evidenciado mediante golpes u otros similares en el que se ejecute contacto físico con el objetivo de fomentar algún daño o lesión

(Molero, 2017), a raíz de emitir un impacto directo de un objeto contra una persona (Fernández y Sánchez, 2007).

Cabe resaltar que, los adolescentes están atravesando un proceso de desarrollo de la capacidad de control y autoregulación, es decir, esta capacidad aún no se encuentra madura, por lo cual, los daños que ocasionen pueden volcarse en algunas situaciones, en consecuencias más nocivas.

### **B. Agresividad Verbal.**

Esta dimensión es puesta en manifiesto, cuando se emiten insultos, amenazas, pudiendo manifestarse de manera directa o indirecta (Molero, 2017), así también, mediante rumores con malicia, cotilleo, burlas, asignación de sobrenombres para dirigirse a otras personas (López et. al., 2009); es decir, en este componente el instrumento con que ataca es el uso de la palabra.

### **C. Hostilidad.**

Este apartado hace referencia a la expresión de desagrado o disgusto hacia el resto de personas (Molero, 2017), evaluándolas de manera negativa, junto a un fuerte deseo de agredirlas (Buss, 1961), por lo que conforma el componente cognitivo para activar la atribución de significado, así también, disminuye el interés y motivaciones del resto, debido a que los otros son percibidos como el origen de conflicto, por lo cual el agresor desea verlos fuertemente perjudicados (López et. al., 2009).

Por su parte, Matalinares, et al. (2012), agregan que la hostilidad tiende a estar implicada por una actitud de resentimiento, manifestándose el, con reacciones verbales y motoras. En esta medida, los adolescentes al encontrarse frente a cambios de índole fisiológica y psicológica y, en ocasiones también en sus diversas estructuras sociales, como el entorno familiar, educativo, entre otros; afectan el comportamiento con estos entornos sociales, generando en ellos, principalmente, sentimientos de impotencia, rabia, ausencia de confianza frente a estos ambientes en los que suelen desenvolverse (Morales et. al., 2018).

### **D. Ira.**

Esta dimensión de la agresividad se manifiesta mediante el sentimiento de enojo, acompañado de desenfado, cólera, así como, furor e irritación (Molero, 2017). Este

sentimiento surge a raíz de las actitudes hostiles que se han generado con anterioridad, como respuesta a un daño recibido o cuando no se logra un objetivo o no se satisface alguna necesidad, después de un detonador fisiológico y manifestación en el rostro (Eckhardt et. al., 2004).

Frente a ello, también se sostiene que este componente no persigue un objetivo específico, no obstante, es producido por múltiples sentimientos, los cuales son ocasionados producto del reaccionar psicológico interno con las manifestaciones de emociones que no son voluntarias, desde la aparición de un acontecimiento que se torna desagradable para el individuo (Berkowitz, 1996).

### **2.2.2.3. Clasificación**

Buss (1961), expresa que la agresividad puede ser clasificada considerando tres variables, estas son explicadas a continuación:

#### **A. Según la Modalidad.**

En base a esta variable, se diferencia de acuerdo al instrumento que emplea para generar el daño, considerándose físico, si es mediante alguna arma, objeto o alguna parte del cuerpo; o verbal mediante una respuesta vocal que se torna dañino para la otra persona.

#### **B. Según la Relación Interpersonal.**

En consideración de esta variable, puede darse de forma directa o indirecta, en base a la presencia o no de la persona a quien se infringe el daño; entendiéndose de ese modo como directa, cuando se da mediante amenaza, rechazo o algún ataque; mientras que se considera indirecta cuando el daño se realiza al difundir algún rumor o secreto de esa persona o destruyendo algún bien de ella.

#### **C. Según el Grado de Actividad Implicada.**

En este sentido, se toma en cuenta diferenciándose en activa, cuando realiza cualquier acción como las mencionadas en los puntos anteriores; mientras que la pasiva, trata de originar el daño al otro, impidiéndole lograr sus objetivos o transmitiendo negatividad.

### 2.2.3. Adolescencia

La población que aborda esta investigación se encuentra atravesando la adolescencia y sus etapas temprana, intermedia y tardía. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2002), al iniciar el siglo XXI había 1200 millones de adolescentes entre 10 y 19 años, la mayoría de ellos viviendo en países en desarrollo como Perú, concentrándose demográficamente en zonas urbanas, como Trujillo.

A la par de los cambios físicos, el adolescente se enfrenta a la transformación de su psiquis que debería conducirlo a su deseo por ser parte de la sociedad, estableciendo su independencia emocional y psicológica, elaborando criterios personales frente a la opinión de los padres y otras figuras de autoridad, y la experimentación de su sexualidad (UNICEF, 2002).

Mas los adolescentes no solo están expuestos a los cambios internos y externos de su entorno inmediato, también están inmersos en el desarrollo sociohistórico de la época en la que se desenvuelven, habiéndoles tocado vivenciar los acelerados cambios tecnológicos, la construcción de una sociedad antropológica digital y la vertiginosidad característica de la política y economía peruana.

En lo que respecta a su educación, UNICEF (2002), señalaba que la educación debe ser para la vida; es decir, que los espacios educativos deberían presentar los contenidos de enseñanza en relación a la satisfacción de las necesidades del adolescente, tanto personales como sociales; por ejemplo, la educación que reciben los adolescentes debe incluir educación sexual por ser la adolescencia una etapa de cambios físicos importantes e inicio de su vida sexual, además de propiciar la independencia del adolescente a través de juicios abstractos mejor elaborados.

UNICEF en colaboración con la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], gestionaron una investigación enfocada en analizar qué significa ser adolescente en Perú, fueron analizados adolescentes de las tres regiones naturales y se encontró, preliminarmente, que ellos manifiestan temor a explorar su sexualidad con escaso conocimiento sobre métodos anticonceptivos y guiándose por creencias irracionales propiciadas por padres y la sociedad; en cuanto a la percepción sobre sus grupos familiares, los adolescentes señalaron que es más aceptable la supervisión exagerada de sus padres, que puede incluso tornarse agresiva, a

comparación del abandono, que suele ser motivado por los procesos migratorios característicos de la sociedad peruana; finalmente, sobre la cultura escolar, los adolescentes perciben que esta no se ha adaptado a los cambios sociales y continúa siendo autoritaria, donde el docente tiene el rol protagónico al transmitir conocimientos a los alumnos, que se convierten en agentes pasivos (Pease et. al., 2019).

En cuanto a los objetivos psicosociales en la adolescencia y que guardan relación con ambas variables de la investigación, se considera que (Güemes et. al., 2017):

- En la adolescencia temprana aún predomina el interés por seguir las indicaciones de los padres y fuerte cercanía al grupo familiar, el humor comienza a ser inestable, el adolescente juzga sus características físicas comparándose con otros, se relaciona principalmente con pares de su mismo género y tiene escaso control de los impulsos.
- En la adolescencia media inician los conflictos con las figuras parentales porque el adolescente evalúa la información recibida y elabora sus propios criterios, comienza a pasar mayor tiempo con sus pares y se consolida la aceptación de su corporalidad, también descubre cuáles son los límites a respetar, aunque ocasionalmente puede mostrar conductas temerarias.
- En la adolescencia tardía vuelve a considerar los consejos y valores parentales, eligiendo aquellos que son más acordes a su propio criterio, se ha reducido la experimentación y se da mayor valor al grupo social al que pertenece y a las relaciones de pareja, también ha aprendido a comprometerse y no transgredir los límites.

### **2.3. Marco Conceptual**

#### ***Clima Social Escolar***

Se asume como la percepción que presentan todos recepcionistas de la educación, acerca de las relaciones y vínculos interpersonales que se instauran en el ambiente escolar y los parámetros en el cual se desarrollan interacciones para llevar a cabo el aprendizaje (Moos, 1974).

#### ***Agresividad***



Este constructo hace referencia a la conducta constante y permanente de atacar a otra persona, la cual, es incentivada actitudinalmente, es decir, la predisposición que tiene el individuo para realizarla, así como, motrizmente, en otras palabras, la puesta en marcha de la agresión (Buss, y Perry, 1992).

# **CAPITULO III**

# **RESULTADOS**

**Tabla 1**

Nivel de Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

Nivel de Clima Social Escolar	N	%
Bajo	61	30.3
Medio	118	58.7
Alto	22	10.9
Total	201	100.0

Se observa en la Tabla 1 que el 58.7% (n = 118) de los estudiantes se ubican en un nivel medio. Mientras que el 30.3% (n = 61) se ubican en un nivel Bajo y el 10.9% (n = 22) en un nivel Alto de Clima Social Escolar.

**Tabla 2**

Nivel de Clima Social Escolar según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

Nivel de Clima Social Escolar	N	%
<b>Relaciones</b>		
Bajo	57	28.4
Medio	128	63.7
Alto	16	8.0
Total	201	100.0
<b>Desarrollo</b>		
Bajo	40	19.9
Medio	145	72.1
Alto	16	8.0
Total	201	100.0
<b>Estabilidad</b>		
Bajo	50	24.9
Medio	124	61.7
Alto	27	13.4
Total	201	100.0
<b>Cambio</b>		
Bajo	69	34.3
Medio	118	58.7
Alto	14	7.0
Total	201	100.0

Se observa en la Tabla 2 que todas las dimensiones Relaciones, Desarrollo, Estabilidad y Cambio, presentan predominancia en el nivel medio, con valores que oscilan entre 58.7% y 72.1%. Seguido por el nivel bajo y, con menor predominancia, el nivel alto.

**Tabla 3**

Nivel de Agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

Nivel de Agresividad	N	%
Bajo	111	55.2
Medio	61	30.3
Alto	29	14.4
Total	201	100.0

Se observa en la Tabla 3 que el 55.2% (n = 111) de estudiantes se ubican en el nivel bajo de agresividad. Mientras que el 30.3% (n = 61) se ubican en el nivel medio y el 14.4% (n = 29) en el nivel Alto.

**Tabla 4**

Nivel de Agresividad según dimensiones, en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

Nivel de Agresividad	N	%
<b>Agresividad Física</b>		
Bajo	93	46.3
Medio	81	40.3
Alto	27	13.4
Total	201	100.0
<b>Agresividad Verbal</b>		
Bajo	104	51.7
Medio	55	27.4
Alto	42	20.9
Total	201	100.0
<b>Ira</b>		
Bajo	123	61.2
Medio	63	31.3
Alto	15	7.5
Total	201	100.0
<b>Hostilidad</b>		
Bajo	118	58.7
Medio	72	35.8
Alto	11	5.5
Total	201	100.0

Se observa en la Tabla 4 que las en las dimensiones de agresividad verbal, ira y hostilidad predomina el nivel bajo, esta afirmación se extiende a la agresividad física, sin

embargo, en esta última el nivel medio presenta un % bastante similar al nivel bajo. Por otro lado, de todas las dimensiones, la agresividad verbal es la que presenta el % más elevado en el nivel alto (20.9%; n = 42).



**Tabla 5**

Correlación entre Clima Social Escolar y Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	Clima Social Escolar (r)	Sig.(p)
Agresividad	-. 539	.000**

*Nota: r: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\*<.0 : Muy significativo a nivel estadístico.*

Se observa en la tabla 5 el valor de relación entre las variables abordadas (-.539;  $p < .01$ ), misma que representa una relación con tamaño de efecto grande, muy significativo a nivel estadístico y de índole negativa.

**Tabla 6**

Correlación entre la dimensión Relaciones del Clima Social Escolar y las dimensiones de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	Relaciones (r)	Sig.(p)
Agresividad Física	-.286	.000 **
Agresividad Verbal	-.339	.000 **
Ira	-.108	.097
Hostilidad	-.355	.000 **

*Nota: r: Coeficiente de correlación de Spearman; Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\*<.01: Muy significativo a nivel estadístico; \*<.05: Significativo a nivel estadístico.*

Respecto a los valores reportados en la tabla 6, se identifica que la dimensión Agresividad física presenta una correlación negativa, muy significativa y de tamaño pequeño con Agresividad; mientras que las dimensiones Agresividad verbal y Hostilidad presentan una correlación negativa, muy significativa y de tamaño mediana con Agresividad.

**Tabla 7**

Correlación entre la dimensión Desarrollo del Clima Social Escolar y las dimensiones de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	Desarrollo (r)	Sig.(p)
Agresividad Física	-.324	.000 **
Agresividad Verbal	-.301	.000 **
Ira	-.293	.000 **
Hostilidad	-.115	.067

Nota: *r*: Coeficiente de correlación de Spearman; *Sig.(p)*: Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\*<.01: Muy significativo a nivel estadístico; \*<.05: Significativo a nivel estadístico.

Respecto a los valores reportados en la tabla 7, se identifica que las dimensiones Agresividad Verbal e Ira, presentan una relación negativa, muy significativo a nivel estadístico y con tamaño de efecto pequeño con la dimensión Desarrollo; además, la dimensión Agresividad Física presenta una relación negativa, muy significativa y de tamaño pequeño con la dimensión Desarrollo.

**Tabla 8**

Correlación entre la dimensión Estabilidad del Clima Social Escolar y las dimensiones de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	Estabilidad (r)	Sig.(p)
Agresividad Física	-.322	.000 **
Agresividad Verbal	-.379	.000 **
Ira	-.113	.072
Hostilidad	-.129	.056

Nota: *r*: Coeficiente de correlación de Spearman; *Sig.(p)*: Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\*<.01: Muy significativo a nivel estadístico; \*<.05: Significativo a nivel estadístico.

Respecto a los valores reportados en la tabla 8, se identifica que las dimensiones Agresividad física y Agresividad Verbal presentan una correlación negativa, muy significativo a nivel estadístico y con tamaño de efecto mediano. Mientras que las dimensiones Ira y Hostilidad no superan los valores mínimos para ser considerada relevante en el aspecto correlacional.

**Tabla 9**

Correlación entre la dimensión Cambio del Clima Social Escolar y las dimensiones de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	Cambio (r)	Sig.(p)
Agresividad Física	-.351	.000 **
Agresividad Verbal	-.334	.000 **
Ira	-.127	.055
Hostilidad	-.303	.000 **

Nota: *r*: Coeficiente de correlación de Spearman; *Sig.(p)*: Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\*<.01: Muy significativo a nivel estadístico; \*<.05: Significativo a nivel estadístico.

Respecto a los valores reportados en la tabla 9, se identifica que las dimensiones Agresividad física, Agresividad Verbal presentan una correlación negativa, muy significativo a nivel estadístico y con tamaño de efecto mediano con la dimensión Cambio. Mientras que la dimensión Hostilidad presenta una correlación negativa, muy significativo a nivel estadístico y con tamaño de efecto pequeño con la dimensión Cambio.

**CAPITULO IV**  
**DISCUSION DE RESULTADOS**

La presente investigación tiene como fin principal identificar la relación entre el clima social escolar y la agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de la ciudad de Trujillo. Para ello se encuestaron a 202 estudiantes (hombres y mujeres) de entre 12 y 17 años. Después de haber realizado el análisis estadístico, en el presente capítulo se procederá a analizar los resultados de la investigación, en busca de cumplir con el objetivo general de la investigación.

En primera instancia, respecto al Clima Social Escolar, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo predomina el nivel medio, representado por el 51.5%, seguido del 30.3% que se ubica en un nivel Bajo y el 10.9% en el nivel Alto. A partir de estos resultados, se puede interpretar que la mayor parte de los sujetos de estudio, mantienen una percepción cuasi positiva sobre las relaciones, interacciones y vínculos de índole interpersonal generados dentro del contexto educativo en el que se encuentran inmersos. Esto es apoyado por Moos (1974), quien refiere que un clima escolar positivo es considerado aquella percepción de ambiente en el cual él y la estudiante perciben comodidad, se sienten valorados y reconocidos; presentando este ambiente como fundamentos la ayuda, confianza y respeto por parte del docente hacia sus estudiantes, así como, entre los y las estudiantes que conforman el grupo de clase. Se entiende que el clima escolar positivo es percibido por los estudiantes adolescentes como un clima cálido, acogedor e idóneo para llevar a cabo un proceso de aprendizaje, fomentando en ellos la formación de un ambiente donde puedan desarrollar habilidades, así como, participar sus ideas y puntos de vista.

Respecto a las dimensiones del Clima Social Escolar: Relaciones, Desarrollo, Estabilidad y Cambio, en los estudiantes evaluados, predomina el nivel medio, con porcentajes que oscilan entre 58.7% y 72.1%. Estos resultados, permiten inferir que los estudiantes evaluados, mantienen una moderada satisfacción con el grado de participación, libertad de expresión, integración y apoyo mutuo existente en el contexto educativo al que pertenecen; la valoración que se le otorga a la ejecución de actividades académicas; la forma como se orienta y dirige la ejecución de tareas hacia el cumplimiento de los objetivos académicos; y la flexibilidad de las sesiones de clase para introducir temáticas novedosas. Esto es corroborado por Moos y Trickett (1974), quienes manifiestan que el clima social escolar se fundamenta en la percepción que el estudiante tiene del entorno social y psicológico en el cual se produce el proceso de modificación y

adquisición de conocimientos, valores, habilidades y demás competencias, es decir, la percepción que genera en cada uno de los recepcionistas de la educación, acerca de las relaciones interpersonales que se instauran en el ambiente escolar y los parámetros en el cual se dan estas interacciones para llevar a cabo el aprendizaje.

En cuanto a la Agresividad, se encontró una predominancia de nivel bajo, representado por el 55.2% de estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo que presentan este nivel; seguido del 30.3% que presenta nivel medio; y el 14.4% que evidencia nivel alto. A partir de estos resultados, se puede interpretar que la mayor parte de los estudiantes evaluados, tienden a manifestar una baja predisposición dañar a nivel físico y/o psicológico a las personas que le rodean, mediante el uso de lenguaje verbal / no verbal y acciones violentas e impulsivas. Esto es apoyado por Muñoz y Hurtado (2011), quienes indican que el nivel de desarrollo empático que posee una persona, influye directamente en su calidad de vida al mejorar sus relaciones interpersonales. Asimismo, esto es corroborado por los resultados obtenidos por Corrales (2017), quien, al evaluar un grupo de estudiantes de psicología en Lima, Perú, encontró una predominancia de nivel medio, representado por el 73%.

De igual manera, respecto a las dimensiones de la Agresividad: Agresividad Física, Agresividad Verbal, Ira y Hostilidad, predomina el nivel bajo, con porcentajes de estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo que registran este nivel que oscilan entre 46.3% y 61.2%. A partir de estos datos, se puede inferir que este grupo de estudiantes presentan una baja tendencia a dañar o herir físicamente o psicológicamente a las personas a su alrededor a través de golpes, uso de objetos contundentes, insultos, burlas, manifestación de disgusto o desagrado, descalificación y/o devaluación, enojo, cólera e irritación. Esto es apoyado Molero (2017), quien refiere que la agresividad en los adolescentes, al encontrarse aun en un proceso de cambio, desarrollando su pensamiento creativo, crítico, así como, la potenciación de su capacidad para resolver problemas y como para elegir decisiones, puede constituirse un grupo vulnerable a la predisposición de dicha conducta, principalmente porque todavía no han alcanzado el máximo desarrollo de su pensamiento crítico, y se encuentran en proceso de formación para la toma de decisiones.



Respecto al objetivo general, se logró determinar que existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa y en grado grande, entre el Clima Social Escolar y la Agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo, de lo cual se deduce que mientras mejor sea la percepción de este grupo de estudiantes respecto a la relaciones, interacciones y vínculos de índole interpersonal generados dentro del contexto educativo, que de forma conjunta se encuentran inmersos en el desarrollo de actividades académicas, menor será su predisposición a atacar a las personas que le rodean, mediante el uso de lenguaje verbal y no verbal, así como acciones violentas con el propósito de dañarlas a nivel físico y/o psicológico. Esto es apoyado por Moreno et. al. (2009), quienes manifiestan que en los contextos sociales próximos a los cuales pertenece el adolescente repercuten significativamente en su comportamiento, uno de estos contextos es donde se desarrolla el proceso de aprendizaje, el cual puede interferir en la aparición de problemas de comportamiento, así como, en su autoconcepto y autoestima, las cuales generan una incidencia en el desarrollo de conductas que se consideran problemáticas, por ejemplo, la falta de empatía, la agresividad. En adición a ello, se menciona que el rol a desempeñar por parte del ambiente escolar es con respecto al ajuste en el comportamiento del adolescente y con mayor énfasis en la influencia de los problemas de conducta que se observa en la escuela; generando de este modo un espiral de influencia negativa entre la relación de conducta y ambiente. Además, es necesario considerar lo propuesto por Brolin et. al. (2017), quienes afirman que cuando los alumnos están al tanto de las reglas de la escuela y hay una intervención rápida por parte de los adultos (docentes o tutores), se desarrolla un mejor clima social escolar, donde los casos de intimidación disminuyen de manera considerable.

Resultados similares, fueron encontrados por Valdés et. al. (2018), quienes, al evaluar 291 escolares de México, encontraron la existencia de una relación inversa y significativa entre el clima escolar y la violencia. Asimismo, Alegre (2018) en Lima, Perú, encontró una correlación significativa y negativa entre agresividad y convivencia en los estudiantes de primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 2. De igual manera, Riva (2016) en Lima, Perú, encontró una relación negativa y muy significativa, entre las variables clima escolar y agresividad al evaluar a los escolares de 4° de primaria de la I. E. Madre Admirable de San Luis. También, Saavedra y Balarezo (2017) al evaluar un grupo de escolares de Pacasmayo - La Libertad encontraron una correlación negativa entre la agresividad premeditada e impulsiva y el

clima social escolar. Siendo así, es evidente la amplia preponderancia de la existencia de relación significativa, negativa entre las variables Clima Social Escolar y Agresividad, en estudiantes de secundaria, por lo que se puede inferir, que ambas son mutuamente excluyentes, por lo que el ostentar un alto nivel en una de ellas, implicara la existencia de un nivel bajo en la otra. Aun así, es necesario considerar que esta relación puede presentar variaciones, al verse afectada por variables intervinientes, es decir características que puedan presentar de manera particular los sujetos de estudio según el contexto al que pertenezcan: aspecto sociodemográfico, sociocultural y emocional, experiencias de vida y la realidad que vivencian; dado ello, no se pueden generalizar los resultados alcanzados en la presente investigación.

Asimismo, se pudo establecer que existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa y en grado medio, entre la dimensión Relaciones del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Verbal y Hostilidad de la Agresividad; además de una correlación de característica similares y de tamaño pequeño con Agresividad Física, en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo, de lo cual se deduce que mientras mayor sea la satisfacción de este grupo de estudiantes sobre el grado de participación, libertad de expresión, integración y apoyo mutuo para el desarrollo de actividades académicas propuestas dentro del ambiente educativo, menor será su predisposición a dañar o herir físicamente a las personas a su alrededor a través de empujones, golpes, patadas o mediante el uso de objetos contundentes; atacarlas a través de insultos, burlas, asignación de apodos; descalificarlas con el propósito de generar en ellas disminución de su interés y motivación para interactuar, formar parte de un grupo o desarrollar una actividad. Esto es corroborado por Molero (2017), quien afirma que los adolescentes poseen un bajo autocontrol en esta etapa de vida, ello los lleva a cometer, con relativa facilidad, actos que dañan a sus compañeros y pueden generar situaciones más nocivas de no ser contraladas a tiempo, afectando en múltiples áreas de la vida de los perjudicados, haciendo que el entorno académico se torne negativo, ya que existe una convivencia casi permanente entre el agresor y el agredido (Alegre, 2018).

Por otro lado, se logró determinar la existencia de una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa y en grado medio, entre la dimensión Desarrollo del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Física; además, correlación de las mismas

características y de tamaño pequeño con Agresividad Verbal e Ira de la Agresividad, en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo, de lo cual se deduce que mientras mayor sea la satisfacción de este grupo de estudiantes sobre la valoración que se le otorga a la ejecución de actividades académicas durante las sesiones de clase y la orientación de las asignaturas que les son impartidas, menor será su predisposición a implicarse en conductas negativas orientadas a hacer daño a los demás, evidenciadas en golpes, empujones y otras formas de maltrato físico, insultos, amenazas, burlas, acompañadas por sentimientos de enfado o enojo al no conseguir lo que se desea. Esto significa que, incentivar la ejecución de actividades, el cumplimiento de tareas (lo cual implica: responsabilidad, organización de horarios, investigar, etc.), una sana competencia entre compañeros, valorar el esfuerzo por alcanzar una buena nota y ayudar a los alumnos a alcanzar sus objetivos (individuales y grupales) disminuye la agresión física, verbal y ayuda a regular la ira. En estas situaciones el estudiante percibe el entorno como un facilitador de crecimiento, donde no requiere minimizar ni dañar a los demás para poder cumplir con sus actividades (Saavedra, 2017). Además, un entorno donde se valora los esfuerzos y logros, descarta la posibilidad de que el estudiante busque reconocimiento en actividades como el ejercicio del poder sobre otros, ya que esas actividades no serían importantes en dicho entorno.

Asimismo, se halló la existencia de una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa y en grado medio, entre la dimensión Estabilidad del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Física y Agresividad Verbal de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo, de lo cual se deduce que mientras mayor sea la satisfacción de este grupo de estudiantes sobre la forma como se orienta y dirige la ejecución de tareas hacia el cumplimiento de los objetivos académicos planteados, evidenciadas en la claridad y coherencia que presentan las sesiones de clase en su desarrollo, menor será su predisposición a manifestar conductas inapropiadas hacia los demás, evidenciadas en golpes, empujones, maltrato físico, insultos y amenazas, con el propósito de dañarlas o herirlas. Esto significa que el valorar la disciplina, la organización, el empleo correcto de técnicas académicas y el cumplimiento de normas disminuye la agresividad física y verbal. Para que esto se dé es necesario que el docente sea coherente en su rol, es decir, debe mostrar con claridad las normas (ser preciso y comprensible), mostrarse como una figura de autoridad y hacerlas valer, además de ser estricto en las consecuencias del incumplimiento de las mismas, esto le ayudará a

mantener el control del salón y minimizar la presencia de agresión entre los estudiantes (Pierella, 2014).

Finalmente, se pudo determinar que existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa y en grado medio, entre la dimensión Cambio del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Física y Agresividad Verbal, y correlación de similares características y tamaño pequeño con Hostilidad de la Agresividad, en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo, de lo cual se deduce que mientras mayor sea la satisfacción de este grupo de estudiantes sobre la flexibilidad de las sesiones de clase para introducir temáticas novedosas y diversas que contribuyan al proceso de enseñanza, menor será su predisposición a cometer acciones negativas hacia los demás, evidenciadas en golpes, empujones y otras formas de maltrato físico, sarcasmo, burla, uso sobrenombres para referirse a otras personas y devaluación de la importancia y de las motivaciones ajenas. Esto es apoyado por Morales et. al. (2018), quienes refieren que los adolescentes al encontrarse frente a cambios de índole fisiológica y psicológica y en ocasiones, también, en sus diversas estructuras sociales, como el entorno familiar, educativo, entre otros, afectan en el comportamiento con estos entornos sociales, generando en ellos, principalmente sentimientos de impotencia, rabia, ausencia de confianza frente a estos ambientes en los que suelen desenvolverse. Sin embargo, Zomelo et. al. (2019), consideran que al estimular áreas como la creatividad, se propicia la creación de alternativas nuevas de solución a los problemas, mientras que la flexibilidad mental ayuda a que estas nuevas propuestas sean aceptadas. Ello concluye en que los estudiantes ya no tengan la necesidad de recurrir a acciones agresivas frente a las diversas tensiones que puedan suscitarse. Por el contrario, se propondrán nuevas dinámicas de interacción.

**CAPITULO V**  
**CONCLUSIONES Y**  
**RECOMENDACIONES**

## 5.1. Conclusiones

- En los estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo, predomina el nivel medio en la variable Clima Social Escolar representado por el 58.7% y en sus dimensiones: Relaciones, Desarrollo, Estabilidad y Cambio, con porcentajes que oscilan entre 58.7% y 72.1%.
- En los sujetos de estudio, predomina el nivel bajo de la variable Agresividad representado por el 55.2% y en sus dimensiones: Agresividad Física, Agresividad Verbal, Ira y Hostilidad, con porcentajes que oscilan entre 46.3% y 61.2%.
- Existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa entre el Clima Social Escolar y la Agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa entre la dimensión Relaciones del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Física, Agresividad Verbal y Hostilidad de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa entre la dimensión Desarrollo del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Física, Agresividad Verbal e Ira de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa entre la dimensión Estabilidad del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Física, y Agresividad Verbal de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo.
- Existe una correlación muy significativa ( $p < .01$ ), negativa entre la dimensión Cambio del Clima Social Escolar y las dimensiones Agresividad Física, Agresividad Verbal y Hostilidad de la Agresividad en estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo.

## 5.2. Recomendaciones

- Considerar la implementación de un programa de orientación y consejería psicológica basado en el enfoque sistémico dirigido a los estudiantes que alcanzaron nivel bajo de clima social escolar y sus dimensiones, cuyo objetivo debe orientarse hacia la reflexión sobre el rol que cada uno de ellos ocupa dentro del grupo de estudios, sobre sus acciones equívocas y actitudes negativas, orientando su conducta hacia el cumplimiento de las normas y mantener una convivencia saludable.
- Implementar un programa psicoeducativo dirigido a los estudiantes que alcanzaron niveles altos de agresividad y sus dimensiones, bajo en el enfoque cognitivo conductual, con el propósito de instruirles en el manejo de técnicas de control de impulsos y manejo de la ira, y por ende de forma paulatina puedan autorregular sus emociones negativas. Asimismo, esta intervención debe tener como eje central eliminar la normalización de dichas conductas. Para ello se debe involucrar al colectivo total del plantel (docentes, tutores, personal que tenga contacto con los escolares) y a su vez a los padres y madres de familia.
- Implementar la ejecución de talleres artísticos y de deportes, con la finalidad de que los estudiantes puedan orientar sus pensamientos y conducta en positivo, mediante la ejecución de actividades productivas y de sano esparcimiento a nivel colectivo, logrando así, que las relaciones entre ellos mejoren y se afiancen progresivamente.
- Capacitar a los docentes de la institución educativa en intervención psicopedagógica y tutorial, que les permita establecer una relación horizontal con sus estudiantes, basada en una comunicación abierta y fluida.
- Implementar un servicio de salud mental en la I.E., mismo que servirá como ayuda para el desarrollo de diferentes actividades relacionadas al bienestar de los escolares y del plantel en general. Además, permitirá el abordaje específico en casos que requieran una atención individual o familiar.
- Incluir el desarrollo de temas diversos a través de la programación de Escuela de padres que fomente el conocimiento y la comunicación entre padres e hijos.

# **CAPITULO VI**

## **REFERENCIAS Y ANEXOS**



## 6.1. Referencias

- Alegre, G. (2018). *Agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 2, San Martín de Porres, 2017*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12535>
- Arón, A., y Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*. 9 (2), 117-123. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/42>
- Baeza, S. (2020). El clima social escolar. *Coloquio*, 64(1), 8-16. <http://50.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/292>
- Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. Espasa-Calpe.
- Berger, C. (2009). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En Christian Berger & Carolina Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 139-160). Editorial Universitaria.
- Berkowitz, L. (1965). The concept of aggressive drive: some additional considerations. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 2. Academic Press. 301 – 329.
- Bravo-Sanzana, M., Salvo, S., y Mieres-Chacaltana, M. (2016). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿Cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Salud Pública de México*, 58(6), 597-599. <https://doi.org/10.21149/spm.v58i6.7913>
- Brolin, S., Östberg, V. y Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164, DOI: 10.1080/09243453.2016.1253591
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard University Press.

- Brown, J., Jones, S., LaRusso, M. y Aber, J. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018160>
- Burgos, S. (2019). *Clima Social Escolar y su Relación con la Agresividad en Alumnos Universitarios en la Ciudad de Trujillo* (Tesis de Pregrado). Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/319>
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.
- Buss, A., y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (3), 452-459. doi: 10.1037//0022-3514.63.3.452
- Cabezas, A. (2020). *Estrés y clima social escolar en estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa estatal Trujillo* (Tesis de Pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego <http://200.62.226.186/handle/upaorep/6424>
- Casalino, X. (2017). *Bienestar psicológico y clima social escolar en alumnos de 1er y 2do grado de nivel secundaria de una institución educativa nacional – Trujillo* (Tesis de Pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego: Trujillo. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/2882>
- Castillo, L. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
- Cornell, D., Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-Level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2246 – 2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Crick, N. y Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information – processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74 – 101.
- Crick, N. y Dodge, K. (1996). Social information – processing mechanism in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993 – 1002.

- Dodge, K. (1986). A social information processing model of social competence in children. En Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, 77 – 125. Erlbaum.
- Dodge, K. y Coie, J. (1987). Social information processing factor in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146 – 1158.
- Dollard, J., Doob., L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, r. (1939). *Frustrations and aggression*. Yale University Press.
- Eizaguirre, J. y Taype, M. (2019). *Niveles de agresividad en los estudiantes de secundaria de la I.E. politécnico Perú Birf "Santo Domingo de Guzmán" de Sicaya* (Tesis de especialidad). Universidad Nacional de Huancavelica <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2990>
- Espinoza, F. (18 de diciembre de 2020). Educación en el Perú: ¿Cuál es la situación de la Educación Básica Regular? *Chiqaq News*. <https://medialab.unmsm.edu.pe/chiqaqnews/educacion-en-el-peru-cual-es-la-situacion-de-la-educacion-basica-regular/>
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, J. (1984). *CES, Adaptación española*. Sección de Estudios S.A., Universidad Autónoma de Madrid.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental*. UNICEF.
- Gálvez, J. L., Vera, D. y Trizano, I. (2015). Estudio confirmatorio del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en Chile. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 160-168.
- Gálvez, J., Salvo, A., Pérez, R., Heredich, C. y Trizano, I. (2017). Invarianza factorial del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 119-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.09.003>
- García, M. (2019). *Conductas agresivas en escolares de secundaria en una institución educativa privado y una institución educativa estatal en Lima* (Tesis de pregrado).

Universidad de San Martín de Porres.  
[http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5563/GARCIA\\_P M.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5563/GARCIA_P M.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

García, M. y Ascencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>

González, F. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. Editorial Ciencias Médicas.  
[http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\\_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf)

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la Educación en el Perú*. Arteta E.I.R.L.  
<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>

Güemes, M., González, M. e Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21 (4), 233 – 244.  
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>

Guerrero, C. y Sosa, W. (2016). *La agresión escolar - un juego de niños: Propuesta pedagógica para disminuir los conflictos que se presentan durante el juego en los estudiantes de dos instituciones educativas distritales* (Tesis de posgrado). Universidad de la Sabana <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28526>

Hallinan, M., Kubitschek, W. y Liu, G. (2009). Student interracial interactions and perceptions of school as a community. *Social Psychology of Education*, 12(1), 5-19.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s11218-008-9074-y>

Huerta, L. (2018). *La importancia de la caracterización del control Interno y sus influencias en los procedimientos de Gestión Administrativa en las instituciones educativas públicas del Perú, caso colegio 88015 Edith Weed Davis de Chimbote, 2015* (Tesis de pregrado). Universidad Los Ángeles de Chimbote.  
<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/3848>

- López, M., Sánchez, A., Rodríguez, L., y Fernández, M. (2009). Propiedades Psicométricas del Cuestionario AQ Aplicado a Población Adolescente. *Revista De Psicología Y Educación*, 8 (1), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3040319.pdf>
- Martinez, J. y García, A. (2002). Los conflictos escolares: causas y efectos sobre menores. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 175-204. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7358/7026>
- Matalinares, M. et al. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 13(1), 109-128. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ripsi/v13n1/a07.pdf>
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A., y Villavicencio, N. (2012). Estudio Psicométrico de la Versión Española del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry. *Revista IIPSI*, 15 (1), 147- 161. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v15\\_n1/pdf/a9v15n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v15_n1/pdf/a9v15n1.pdf)
- Miller, N. y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. Yale University Press.
- Ministerio de Educación. [MINEDU]. (2017). *Perú ¿cómo vamos en educación?* Gobierno del Perú. [http://escale.minedu.gob.pe/c/document\\_library/get\\_file?uuid=2e13b696-a8f6-4206-9276-5db05a8b4702&groupId=10156](http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=2e13b696-a8f6-4206-9276-5db05a8b4702&groupId=10156)
- Molero, X. (2017). *Niveles de agresividad en estudiantes del tercer año de secundaria de la Institución Educativa Particular Trilce Villa el Salvador* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso De La Vega. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20500.11818/1542>
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1989). *Escalas de clima social: Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Consulting Psychologists Press. Adaptación española, TEA Ediciones S.A.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey Bass.
- Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Consulting Psychologists Press.

- Morales, J., Tamayo, D., y Klimenko, O. (2018). Diferencias en los tipos y niveles de agresividad en adolescentes víctimas y no víctimas del conflicto armado en Colombia. *Revista Psicoespacios*, 12 (21), 23-38. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Morán, P. (2019). *Clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas estatales femeninas, masculinas y mixtas de Trujillo* (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego. <http://200.62.226.186/handle/upaorep/4679>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123- 136. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012876010.pdf>
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Navarro, R. (2009). *Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial* (Tesis doctoral). Universidad de Catilla – La Mancha. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=pi1HY7vKQkk%3D>
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Cultura.
- Pease, M., Guillén, H., De La Torre, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2019). *Nuestra deuda con la adolescencia*. UNICEF, PUCP. <https://www.unicef.org/peru/media/7136/file/Nuestra%20deuda%20con%20la%20adolescencia.pdf>
- Pérez, J. (2018). *Clima social escolar y conductas disruptivas en estudiantes de una institución educativa de José Leonardo Ortiz, 2017* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/uss/4772>
- Pierella, M. (2014). The authority of the teachers from the students' perspective. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 893-912. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/05.pdf>

- Pulso Perú. (2019). *La educación en el Perú. Encuesta de Opinión Pública a Nivel Nacional, Febrero 2019*. Datum Internacional S.A. <http://admin.datum.com.pe/datum/descarga/20190212123808.pdf>
- Quijano, S. y Ríos, M. (2015). *Agresividad en Adolescentes de educación secundaria de una institución educativa nacional, La Victoria – Chiclayo – 2014* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. [http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/350/1/TL\\_QUIJANO\\_SIGNORISTEPHANIE\\_RIOS\\_FERNANDEZ\\_MARCELA.pdf](http://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/350/1/TL_QUIJANO_SIGNORISTEPHANIE_RIOS_FERNANDEZ_MARCELA.pdf)
- Radio Programas del Perú. [RPP]. (08 de marzo del 2015). Lima: 373 colegios públicos tienen problemas de infraestructura. *RPP*. <https://rpp.pe/lima/actualidad/lima-373-colegios-publicos-tienen-problemas-de-infraestructura-noticia-775952?ref=rpp>
- Reay, D. (2010): Identity Making in Schools and Classrooms. En Margaret Wetherell y Chandra Tal-pade Mohanty (Eds), *The Sage Handbook of Identities*. Sage.
- Riva, A. (2016). *Clima escolar y agresividad en estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Madre Admirable, San Luis 2015* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/6666?locale-attribute=en>
- Saavedra, D. (2017). *Adaptación de conducta y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional - Trujillo* (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego. <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/3167>
- Saavedra, S. y Balarezo, S. (2017). *Agresividad premeditada e impulsiva y clima social escolar en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa "Virgilio Purizaga Aznarán" Pacasmayo-La Libertad.2017* (Tesis de pregrado). Universidad Privada Telesup. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/365447>
- Segura, K. (2019). Clima social escolar y violencia escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas, Los Olivos, 2019 (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/36856>

- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Universidad Ricardo Palma.
- Sepúlveda, N. (2019). Descortesía, agresión y violencia verbal en tres sitios de noticias en Facebook. Opiniones en torno al discurso discriminatorio. *Comparative Cultural Studies: European and Latin American Perspectives*, 8. 45-55. DOI: 10.13128/ccselap-10864
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Trickett, E. y Quinlan, S. (1979). *Classroom Environment*. 234. Routledge.
- Valdés, A., Tánori, J., Sotelo, T. y Ochoa, J. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21). 109-120. DOI: 10.11144/Javeriana.m10-21.pdcs
- Vara, R. (2017). Adicción a los videojuegos y agresividad en estudiantes de secundaria de dos colegios privados de Villa María del Triunfo. *Acta Psicológica Peruana*, 2(2), 193-216. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/ACPP/article/view/75/57>
- Vigotsky, L. (1986). Pensamiento y lenguaje. Paidós.
- Wang, M., Selman, R., Dishion, T. y Stormshak, E. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274---286. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x>
- Yarlequé, A., Javier, L., Nuñez, E., Navarro, L. y Matalinares, M. (2013). Internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 103-110. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/47>
- Zomelo, A., Verdugo, J. y Solaz, J. (2019). Creatividad y resolución de problemas en la educación secundaria: una primera aproximación. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/04/creatividad-resolucion-problemas.html>





## 6.2. Anexos

**Tabla A1**

Prueba de Normalidad de Kolgomorov-Smirnov de la Escala de Clima Social Escolar (CES) en los en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	Z(K-S)	Sig.(p)
Clima Social Escolar	.113	.000 **
Relaciones	.103	.000 **
Desarrollo	.109	.000 **
Estabilidad	.094	.000 **
Cambio	.134	.000 **

Nota: Z(K-S): Valor Z de la distribución normal estandarizada; Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\*<.01: Muy significativa

Se observa en la tabla A1, los resultados reportados por la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, aplicada a las dimensiones de la Escala de Clima Social Escolar (CES). Los valores identificados son representados por  $p > .01$  en todos los casos. Lo cual implica un proceder con la prueba no paramétrica de correlación Spearman.

**Tabla A2**

Prueba de Normalidad de Kolgomorov-Smirnov de las puntuaciones en el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	Z(K-S)	Sig.(p)
Agresividad	.102	.000 **
Agresividad Física	.090	.000 **
Agresividad Verbal	.092	.000 **
Ira	.088	.000 **
Hostilidad	.083	.000 **

Nota: Z(K-S): Valor Z de la distribución normal estandarizada; Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\*<.01: Muy significativa

Se observa en la tabla A2, los resultados reportados por la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, aplicada a las dimensiones del Cuestionario de Agresividad. Los valores identificados son representados por  $p > .01$  en todos los casos. Lo cual implica un proceder con la prueba no paramétrica de correlación Spearman.

## ANEXO B1

Correlación ítem-test en la Escala de Clima Social Escolar (CES) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

Relaciones		Autorrealización				Estabilidad				Cambio							
Ítem	ritc	Ítem	ritc	Ítem	ritc	Ítem	Ritc	Ítem	ritc	Ítem	ritc	Ítem	ritc	Ítem	ritc	Ítem	ritc
Ítem01	.380	Ítem11	.481	Ítem21	.509	Ítem01	.627	Ítem11	.339	Ítem01	.245	Ítem11	.240	Ítem21	.315	Ítem01	.303
Ítem02	.648	Ítem12	.463	Ítem22	.271	Ítem02	.595	Ítem12	.633	Ítem02	.279	Ítem12	.620	Ítem22	.645	Ítem02	.566
Ítem03	.588	Ítem13	.550	Ítem23	.578	Ítem03	.292	Ítem13	.311	Ítem03	.262	Ítem13	.459	Ítem23	.307	Ítem03	.404
Ítem04	.497	Ítem14	.524	Ítem24	.634	Ítem04	.378	Ítem14	.604	Ítem04	.459	Ítem14	.406	Ítem24	.593	Ítem04	.427
Ítem05	.530	Ítem15	.426	Ítem25	.401	Ítem05	.571	Ítem15	.457	Ítem05	.275	Ítem15	.294	Ítem25	.252	Ítem05	.491
Ítem06	.256	Ítem16	.605	Ítem26	.569	Ítem06	.278	Ítem16	.270	Ítem06	.345	Ítem16	.321	Ítem26	.484	Ítem06	.321

Ítem07	.452	Ítem17	.525	Ítem27	.646	Ítem07	.619	Ítem17	.633	Ítem07	.415	Ítem17	.647	Ítem27	.283	Ítem07	.490
Ítem08	.595	Ítem18	.386	Ítem28	.273	Ítem08	.350	Ítem18	.454	Ítem08	.544	Ítem18	.449	Ítem28	.576	Ítem08	.534
Ítem09	.631	Ítem19	.470	Ítem29	.395	Ítem09	.371	Ítem19	.427	Ítem09	.467	Ítem19	.533	Ítem29	.330	Ítem09	.569
Ítem10	.298	Ítem20	.434	Ítem30	.508	Ítem10	.633	Ítem20	.634	Ítem10	.361	Ítem20	.264	Ítem30	.369	Ítem10	.578

---

Nota: *ritc*: Coeficiente de correlación ítem-test corregido; *a*: Ítem válido si *ritc* es significativo o es mayor o igual a .200.

Se observa en la tabla de anexo B1, que todos los índices de homogeneidad ítem-test corregido, correspondientes a la variable Clima Social Escolar, cumplen con la condición del valor mínimo  $> .200$ . Dichos ítems presentan valores que oscilan entre .205 y .687.

## ANEXO B2

Correlación ítem-test en el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

Ag. Física		Ag. Verbal		Ira		Hostilidad	
Ítem	ritc	Ítem	Ritc	Ítem	Ritc	Ítem	ritc
Ítem01	.284	Ítem01	.653	Ítem01	.507	Ítem01	.670
Ítem02	.456	Ítem02	.396	Ítem02	.478	Ítem02	.358
Ítem03	.302	Ítem03	.632	Ítem03	.344	Ítem03	.609
Ítem04	.340	Ítem04	.294	Ítem04	.407	Ítem04	.642
Ítem05	.577	Ítem05	.450	Ítem06	.287	Ítem05	.432
Ítem06	.382			Ítem07	.434	Ítem06	.245
Ítem07	.645					Ítem07	
Ítem08	.614					Ítem08	
Ítem09	.587						

Nota: ritc: Coeficiente de correlación ítem-test corregido; a: Ítem valido si ritc es significativo o es mayor o igual a .200

Se observa en la tabla de anexo B2, que todos los índices de homogeneidad ítem-test corregido, correspondientes a la variable Agresividad, cumplen con la condición del valor mínimo  $> .200$ . Dichos ítems presentan valores que oscilan entre .263 y .693.

## ANEXO C1

Confiabilidad en la Escala de Clima Social Escolar (CES) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	<b>A</b>	<b>Sig.(p)</b>	<b>Nº Ítems</b>
Clima Social Escolar	.947	.000**	90
Relaciones	.834	.000**	30
Autorrealización	.817	.000**	20
Estabilidad	.854	.000**	30
Cambio	.788	.000**	10

Nota:  $\alpha$ : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach; Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\* $p < .01$ : Muy significativa

Se observa en la tabla de anexo C1, los índices de confiabilidad mediante  $\alpha$ , reportándose que, tanto las dimensiones como la Escala de Clima Social Escolar presentan adecuados valores para considerarse confiable ( $\alpha > .800^{**}$ ).

## ANEXO C2

Confiabilidad del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ) en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo

	$\alpha$	Sig.(p)	Nº Ítems
Agresividad	.941	.000**	29
Agresividad Física	.874	.000**	9
Agresividad Verbal	.794	.000**	5
Ira	.835	.000**	7
Hostilidad	.817	.000**	8

Nota:  $\alpha$ : Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach; Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis nula siendo cierta; \*\* $p < .01$ : Muy significativa

Se observa en la tabla de anexo C2, los índices de confiabilidad mediante  $\alpha$ , reportándose que, tanto las dimensiones como el Cuestionario de Agresión presentan adecuados valores para considerarse confiable ( $\alpha > .800^{**}$ ).





25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase.	V	F
26. En general, el profesor no es estricto.	V	F
27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.	V	F
28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor.	V	F
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.	V	F
30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos.	V	F
31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas.	V	F
32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares.	V	F
33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío.	V	F
34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase.	V	F
35. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben.	V	F
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.	V	F
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.	V	F
38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.	V	F
39. Cuando una alumna no sabe las respuestas el profesor le hace sentir vergüenza.	V	F
40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho.	V	F
41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota.	V	F
42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar.	V	F
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.	V	F
44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.	V	F
45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase.	V	F
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.	V	F
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	V	F
48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.	V	F
49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos.	V	F
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.	V	F
51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no haga tanto lío.	V	F
52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.	V	F
53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase.	V	F
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.	V	F
55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.	V	F
56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.	V	F
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.	V	F
58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.	V	F

- |  |   |   |
|--|---|---|
| 59. Aquí, a los alumnos no les importa qué nota reciben otros compañeros.                                | V | F |
| 60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.                       | V | F |
| 61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase.   | V | F |
| 62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases.                                      | V | F |
| 63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas.                               | V | F |
| 64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.                                   | V | F |
| 65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.   | V | F |
| 66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.                        | V | F |
| 67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema. | V | F |
| 68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.                                      | V | F |
| 69. Esta clase rara vez comienza a su hora.  | V | F |
| 70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí.   | V | F |
| 71. El profesor “aguanta” mucho.   | V | F |
| 72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase.  | V | F |
| 73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa.                            | V | F |
| 74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien.   | V | F |
| 75. El profesor no confía en los alumnos.  | V | F |
| 76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.                                    | V | F |
| 77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.                         | V | F |
| 78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.   | V | F |
| 79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.                            | V | F |
| 80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.                                    | V | F |
| 81. Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas.                                       | V | F |
| 82. A los alumnos realmente les agrada esta clase.   | V | F |
| 83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.  | V | F |
| 84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.  | V | F |
| 85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.  | V | F |
| 86. Generalmente, los alumnos aprueban, aunque no trabajen mucho.  | V | F |
| 87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.   | V | F |
| 88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.                              | V | F |
| 89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.   | V | F |
| 90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.                              | V | F |

## ANEXO D2

### CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD

Valorar en qué medida cada afirmación representa tu forma de ser

1	2	3	4	5
Completamente FALSO	Bastante FALSO	Ni VERDADERO Ni FALSO	Bastante VERDADERO	Completamente VERDADERO

1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	1	2	3	4	5
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	1	2	3	4	5
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa en seguida	1	2	3	4	5
4. A veces soy bastante envidioso	1	2	3	4	5
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona	1	2	3	4	5
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente	1	2	3	4	5
7. Cuando estoy frustrado, suelo mostrar mi irritación	1	2	3	4	5
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente	1	2	3	4	5
9. Si Alguien me golpea, le respondo golpeándolo también	1	2	3	4	5
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos		2	3	4	5
11. Algunas veces me siento como un barril de pólvora a punto de estallar	1	2	3	4	5
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades	1	2	3	4	5
13. Me suelo implicar en peleas algo más de lo normal	1	2	3	4	5
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos	1	2	3	4	5
15. Soy Una persona apacible	1	2	3	4	5
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas	1	2	3	4	5

17. Si tengo que ocurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago	1	2	3	4	5
18. Mis amigos dicen que discuto mucho	1	2	3	4	5
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva	1	2	3	4	5
20. Sé que mis “amigos” me critican a mis espaldas	1	2	3	4	5
21. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos	1	2	3	4	5
22. Algunas vez pierdo los estribos sin razón	1	2	3	4	5
23. Desconfió de desconocidos demasiado amigables	1	2	3	4	5
24. No Encuentro ninguna buena razón para pegarla a una persona	1	2	3	4	5
25. Tengo dificultades para controlar mi genio	1	2	3	4	5
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas	1	2	3	4	5
27. He amenazado a gente que conozco	1	2	3	4	5
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto que querrán	1	2	3	4	5
29. He llegado a estar tan furioso que he roto cosas	1	2	3	4	5
30. En ocasiones no puedo controlar las ganas de golpear a alguien	1	2	3	4	5
31. A menudo discuto con los demás	1	2	3	4	5
32. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo	1	2	3	4	5
33. Me pregunto por qué algunas veces me siento hostil con lo que me rodea	1	2	3	4	5
34. Hay gente que me molesta tanto que llegamos a pegarnos	1	2	3	4	5
35. Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar	1	2	3	4	5
36. Sé que mis “amigos” hablan de mi a mis espaldas	1	2	3	4	5
37. He amenazado físicamente a otras personas	1	2	3	4	5
38. Soy una persona que no suele enfadarse mucho	1	2	3	4	5
39. Algunas veces siento que la gente me critica a mis espaldas	1	2	3	4	5
40. Algunos de mis amigos piensan que me enfado fácilmente	1	2	3	4	5

**ANEXO E**

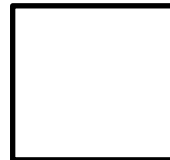
**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, \_\_\_\_\_ con n° de DNI: \_\_\_\_\_ estoy participando de forma voluntaria en la investigación titulada **“Clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución pública de Trujillo”**, realizada por la estudiante de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, Mayra Edith López Rodríguez.

Se me ha informado sobre la finalidad de la investigación y el cómo se usarán los datos que estoy brindando. Entiendo que las respuestas que doy en los instrumentos serán usados y publicados con fines científicos. También entiendo que datos no relacionados al instrumento, como mi nombre, se mantendrá bajo confidencialidad y en anonimato. Finalmente, entiendo que mis datos no serán usados con otro fin que no sea el científico.

Firma del participante

\_\_\_\_\_



DNI: