

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

PROGRAMA DE ESTUDIO DE PSICOLOGÍA



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

“Trastornos del comportamiento y clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo”

Área de Investigación:
Ciencias Médicas – Violencia

Autores:
Mendoza Ledesma, Luis Fernando
Ramirez Torres, Danitza Nayely

Jurado Evaluador:
Presidente: Susan Cristy Rodríguez Balcázar
Secretario: Geovanna Marisela Lozano Graos
Vocal: Zelmira Beatriz Lozano Sanchez

Asesor:
Fernández Burgos, María Celeste
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1218-5597>

**Trujillo – Perú
2024**

Fecha de sustentación: 2024/12/02

TESIS – MENDOZA LUIS - RAMIREZ DANITZA

INFORME DE ORIGINALIDAD


Dra. María Coloma Fernández Burgos
C.P.S. 15818

10%

INDICE DE SIMILITUD

12%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	4%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
3	Submitted to Universidad Privada Antenor Orrego Trabajo del estudiante	2%
4	dokumen.site Fuente de Internet	1%
5	Submitted to UPAEP; Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla Trabajo del estudiante	1%
6	repositorio.uss.edu.pe Fuente de Internet	1%

Excluir citas Activo

Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 1%

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, María Celeste Fernández Burgos docente del Programa de Estudio de Psicología de la Universidad Privada Antenor Orrego, asesora de la tesis de investigación titulada **“Trastornos del comportamiento y clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo”**, de los autores Mendoza Ledesma Luis Fernando y Ramirez Torres Danitza Nayely, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el martes 03 de diciembre de 2024
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las normas establecidas por la Universidad.

Trujillo, 03 de diciembre de 2024

Asesora: Dra. Fernández Burgos María Celeste

DNI: 42850132

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1218-5597>

Firma:



Autor: Mendoza Ledesma Luis Fernando

DNI: 72329839

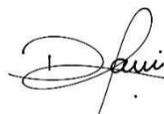
Firma:



Autora: Ramirez Torres Danitza Nayely

DNI: 74383750

Firma:



PRESENTACIÓN

Estimados miembros del jurado:

Dando cumplimiento con las normas del Reglamento de Grados y Títulos para la elaboración y sustentación de la tesis de la Universidad Privada Antenor Orrego, Facultad de Medicina Humana, Programa de Estudio de Psicología, sometemos a vuestro criterio profesional la evaluación de la presente investigación: “Trastornos del comportamiento y clima social Escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo”, elaborada con el objetivo de optar por el título de Licenciados en Psicología.

En ese sentido, agradecemos su interés, disposición y recomendaciones que puedan brindar.

Mendoza Ledesma, Luis Fernando

Ramirez Torres, Danitza Nayely

DEDICATORIA

En primer lugar, queremos extender gratitud a nuestra universidad y a su comunidad educativa, ya que nos brindaron todas las herramientas necesarias para poder desarrollar esta investigación de manera adecuada. Especialmente queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a nuestra asesora de tesis, quien con su experiencia y sabiduría guió este trabajo de investigación de manera excepcional, siempre con disposición a aclarar nuestras dudas para orientarnos por el camino correcto. También, agradecer a todas las personas que participaron en este estudio, su colaboración fue esencial para la realización de este trabajo, muchísimas gracias por su tiempo y disposición. Y con la misma importancia, agradecemos y resaltamos nuestro esfuerzo como autores de esta tesis, sin duda, la comunicación, la perseverancia, la colaboración y el intercambio de ideas fue fundamental.

Mendoza Ledesma, Luis Fernando

Ramirez Torres, Danitza Nayely

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia por su infinito apoyo para lograr la culminación de mi tesis quienes con sus palabras de aliento y coraje me dieron toda la moral y fuerza para poder cumplir con mis metas.

Mendoza Ledesma, Luis Fernando

A todas aquellas personas que pertenecen a mi vida y que han sido fundamentales en este camino hacia la culminación de mi tesis. A mi madre por haberme brindado todas las herramientas necesarias para alcanzar mis metas, su sacrificio y esfuerzo han sido la motivación que me ha impulsado hasta este momento. A mi tía, quien siempre me ha alentado a seguir adelante en cada uno de mis proyectos. A mis abuelos, quienes me cuidan desde el cielo y sé que están conmigo en cada paso que doy. A mis mascotas, quienes se desvelaron conmigo durante la preparación de esta tesis y a todos aquellos que me han escuchado en mis momentos de duda y han celebrado mis logros, les estoy profundamente agradecida.

Ramirez Torres, Danitza Nayely

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTOS.....	vi
ÍNDICE DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	x
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT	xiii
CAPITULO I: MARCO METODOLÓGICO	14
1.1. El Problema:	15
1.1.1. Delimitación del problema	15
1.1.2. Formulación del problema.....	20
1.1.3. Justificación del estudio	20
1.1.4. Limitaciones	21
1.2. OBJETIVOS.....	21
1.2.1. Objetivos generales.....	21
1.2.2. Objetivos específicos.....	21
1.3. HIPÓTESIS	22
1.3.1. Hipótesis generales	22

1.3.2. Hipótesis específicas.....	22
1.4. VARIABLES E INDICADORES	22
1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN	23
1.5.1. Tipo de investigación	23
1.5.2. Diseño de investigación.....	23
1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	24
1.6.1. Población-muestra	24
1.6.2. Muestreo	24
1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS ...	25
1.7.1. Técnica:	25
1.7.2. Instrumentos:	25
1.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	29
1.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	30
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1. Antecedentes.....	33
2.2. Marco teórico.....	39
2.2.1. Abordaje de los trastornos del comportamiento:.....	39
2.2.2. Abordaje de Clima Social Escolar.....	50
2.3. Marco conceptual	67
2.3.1. Trastornos del comportamiento:.....	67

2.3.2. Clima social escolar:.....	68
CAPITULO III: RESULTADOS	69
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	76
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	85
5.1. Conclusiones.....	86
5.2. Recomendaciones	87
CAPITULO VI: REFERENCIAS Y ANEXOS	88
7.1. Referencias	89
7.2. Anexos	102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Distribución de la población muestral</i>	24
Tabla 2 <i>Nivel de trastornos del comportamiento en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo</i>	70
Tabla 3 <i>Nivel de clima social escolar en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo</i>	72
Tabla 4 <i>Análisis correlacional entre trastornos del comportamiento y clima social escolar</i>	73
Tabla 5 <i>Análisis correlacional entre las dimensiones de trastornos del comportamiento y el factor 1 de clima social escolar</i>	74
Tabla 6 <i>Análisis correlacional entre las dimensiones de trastornos del comportamiento y el factor 2 de clima social escolar</i>	75
Tabla A1 <i>Estadístico de normalidad para la variable Trastornos del comportamiento</i>	102
Tabla A2 <i>Estadístico de normalidad para la variable Clima social escolar</i>	103
Tabla A3 <i>Validez interna mediante correlación item-test de la variable Trastornos del comportamiento</i>	104
Tabla A4 <i>Confiabilidad interna de los ítems de la variable Trastornos del comportamiento</i>	106
Tabla A5 <i>Validez interna mediante correlación item-test de la variable Clima social escolar</i>	107
Tabla A6 <i>Confiabilidad interna de los ítems de la variable Clima social escolar</i>	108

Tabla A7 <i>Validez mediante correlación ítem-test de la variable Trastornos del comportamiento del grupo piloto</i>	109
Tabla A8 <i>Confiabilidad interna de los ítems de la variable Trastornos del comportamiento del grupo piloto</i>	111
Tabla A9 <i>Validez mediante correlación ítem-test de la variable Clima social escolar del grupo piloto</i>	112
Tabla A10 <i>Confiabilidad interna de los ítems de la variable Clima social escolar del grupo piloto</i>	113

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre trastornos del comportamiento y clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo, se realizó un estudio de tipo sustantiva, con diseño descriptivo correlacional, trabajándose con una población muestral de 137 estudiantes a quienes se administraron el cuestionario para la detección de trastornos del comportamiento (ESPERI) y el cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (CECSCE). Obteniendo como resultado que respecto a los niveles de trastornos del comportamiento predomina el nivel bajo, a nivel general, con el 50.4%. En cuanto a los niveles de clima social escolar predomina el nivel medio, a nivel general, con un 50.4%. Se concluye que no existe relación ($p>0.05$) entre los trastornos del comportamiento y el clima social escolar en la población estudiada. Del mismo modo no se encuentra correlación entre las dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad de trastornos del comportamiento y el factor aspectos relativos al centro escolar de clima social escolar. No se encuentra correlación entre las dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad de trastornos del comportamiento y el factor aspectos relativos a los profesores de clima social escolar.

Palabras clave: Trastornos del comportamiento, clima social escolar, estudiantes.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the relationship between behavioral disorders and school social climate in third and fourth year high school students from an educational institution in Trujillo. A substantive study was conducted with a descriptive correlational design, working with a sample population of 137 students who were administered the questionnaire for the detection of behavioral disorders (ESPERI) and the questionnaire to evaluate the social climate of the school (CECSCE). The results showed that with respect to the levels of behavioral disorders, the low level predominates, at a general level, with 50.4%. Regarding the levels of school social climate, the medium level predominates, at a general level, with 50.4%. It is concluded that there is no relationship between behavioral disorders and the school social climate in the population studied. Likewise, no correlation is found between the antisocial, pre-antisocial, psychopathy, hyperactivity and impulsivity dimensions of behavioral disorders and the factor aspects related to the school of school social climate. No correlation was found between the antisocial, pre-dissocial, psychopathy, hyperactivity and impulsivity dimensions of behavioural disorders and the factor of teacher-related aspects of the school social climate.

Keywords: Behavioural disorders, school social climate, students.

CAPITULO I

MARCO METODOLÓGICO

1.1. El Problema:

1.1.1. Delimitación del problema

Los trastornos del comportamiento son un fenómeno habitual en niños y adolescentes, y pueden surgir debido a factores psicológicos o sociales. Estos son detectables debido a sus manifestaciones como romper las normas sistemáticamente, mentir constantemente, ausentarse de forma habitual del aula, comportamientos vandálicos e ingerir drogas. Es fundamental abordar estos comportamientos en el menor tiempo posible con el fin de evitar que impacten negativamente a quien lo padece y a su entorno.

Otra cuestión relevante es el clima social escolar, ya que durante la adolescencia es fundamental que el lugar en el que se desarrolla una gran cantidad de su día sea un lugar seguro donde se fomente no solo la adquisición de conocimientos, sino también la consolidación de relaciones interpersonales con los pares y con los adultos que forman parte de la institución educativa (profesores, administrativos, etc.), así como la aplicación de normas.

Se puede señalar que los trastornos del comportamiento son un problema habitual en los estudiantes y pueden tener un impacto negativo en tanto al estudiante como en su entorno. Se basan en patrones de conducta que son inadecuados para la edad del estudiante y que interfieren con su capacidad para desempeñarse en la escuela y en la vida cotidiana (Universidad Internacional de Valencia, 2021).

Según Levy (2022) los trastornos del comportamiento en adolescentes son un tema relevante y complejo, ya que, aunque los adolescentes pueden ejercitar su independencia cuestionando y a veces quebrantando las normas, es fundamental

diferenciar los errores de juicio esporádicos, que son característicos y esperables en este grupo de edad, de una conducta que requiere atención profesional debido a su gravedad y la frecuencia con la que se presentan.

En la misma medida, con el fin de detectar la problemática acerca de los trastornos del comportamiento, se encuentran datos relevantes como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) quien indica que los trastornos del comportamiento se presentan con una mayor frecuencia entre los adolescentes jóvenes que entre los adolescentes mayores. El trastorno del déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se encuentra presente en el 3,1% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 2,4% de los de 15 a 19 años. El trastorno disocial (con signos de conducta destructiva o desafiante) se caracteriza por el 3,6% de los adolescentes de 10-14 años y el 2,4% de los de 15-19 años. Los trastornos del comportamiento pueden afectar a la formación de los adolescentes y el trastorno disocial puede conducir a conductas delictivas.

Esta realidad no es ajena al panorama nacional; es así que según el Instituto Nacional de Salud Mental (INSM, 2020), en Lima, una de cada ocho personas (11,8%) ha experimentado algún trastorno mental y estos trastornos a menudo se presentan en el colegio.

Asimismo, el Ministerio de Salud (Minsa, 2021) señala que el 75% de los trastornos mentales se presentan antes de los 18 años de edad; e indica que es fundamental que los cuidadores, madres y padres de familia estén atentos a los cambios de comportamiento en sus hijos para brindar ayuda e iniciar tratamiento inmediato.

En cuanto a esto, Escamilla (2023) señala que los trastornos del comportamiento son problemas de autocontrol del comportamiento y de las emociones que pueden conducir a conflictos ante normas sociales o personas de autoridad. Los inconvenientes en el comportamiento se refieren a conductas que violan los derechos de los demás, tales como agresión, destrucción, asesinato o actitudes crueles hacia otras personas y/o animales.

Asimismo, se puede afirmar que las consecuencias de los trastornos del comportamiento pueden ser graves y diversas. Algunas de las consecuencias incluyen el bajo desempeño académico, la carencia de habilidades sociales, el aislamiento social, la depresión, la ansiedad, el abuso de sustancias y la posibilidad de involucrarse en actividades delictivas (Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo, 2023).

En consecuencia, resulta interesante comprender que los trastornos del comportamiento no solo tendrán como consecuencia que aquellos que lo padecen experimenten dificultades a nivel personal, sino también podría asociarse al desempeño académico, así como a la afectación del ambiente social escolar en la institución educativa.

Al respecto, Moos y Trickett (citados en Neyra, 2021) indican que el clima social en la escuela se refiere a la forma en que una persona percibe las interacciones que ocurren en el entorno escolar; esto comprende las relaciones entre los estudiantes y los distintos integrantes del sistema educativo, en particular sus compañeros de clase y su profesor.

Sandoval (2014) señala que la convivencia escolar se enfoca en la formación y se considera fundamental para la educación cívica, siendo un elemento fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Los maestros desempeñan la función de instruir, y el alumnado debe adquirir la combinación de conocimientos, capacidades, aptitudes y principios que les brindan la oportunidad de vivir en paz y armonía con los demás. Un entorno escolar saludable, libre de conflictos, tiene un impacto directo en el nivel de vida de todos sus integrantes, ya sea en logros de aprendizaje, gestión del conocimiento y en la mejora de la calidad educativa.

Esta problemática persiste desde hace varios años, como lo señaló el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017) al informar que en Argentina se observaban actos violentos en las conversaciones escolares, lo cual afecta al 66% de los estudiantes que se convirtieron en víctimas de un entorno escolar violento.

De igual modo, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) aproximadamente el 30% de los estudiantes de diversos países experimentan un entorno escolar caracterizado por la violencia, lo cual conduce a un rechazo hacia la educación y dificulta su interacción con sus compañeros.

En cuanto al ámbito nacional, el Ministerio Nacional de Educación (Minsa, 2017) señala que cerca del 75% de los estudiantes experimentan un entorno escolar marcado por la violencia, lo cual genera una atmósfera inestable en el aula y les genera sentimientos de inseguridad y desapego hacia el proceso educativo.

En este contexto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) ubica a Perú en el puesto 64 en relación con los puntajes académicos

de sus estudiantes, lo cual evidencia una calidad educativa, infraestructura y entorno escolar desfavorable en comparación con los estándares actuales.

Se puede señalar que un inadecuado clima social escolar puede tener efectos negativos, existiendo evidencia que ello se vincula a un incremento en los síntomas de depresión, una disminución de la autoestima y un incremento en la incidencia de violencia escolar, especialmente en la infancia. Esto puede tener consecuencias graves en la salud mental y física, así como en la seguridad de los estudiantes. Asimismo, un entorno social perjudicial puede ocasionar conductas de peligro entre los compañeros, lo cual tiene un impacto negativo en la salud y bienestar de los adolescentes (Bravo, et. al., 2016).

Estas consecuencias pueden afectar el desarrollo emocional y social, y en ocasiones, pueden prolongarse durante toda la vida, generando una repercusión negativa en la autoestima y el bienestar emocional (Bravo, et. al., 2016).

La institución educativa donde se realizó el presente estudio no es ajena a tal realidad; por lo cual el departamento de tutoría informó que el alumnado de manera general muestran conductas inapropiadas así como incumplimiento de las normas de la institución; sin embargo los estudiante de tercero y cuarto de secundaria, sería los grupos que tienden a desarrollar más dificultades frente a la autoridad representada por los maestros y administradores de la escuela, presentando comportamiento desafiante y falta de organización en actividades individuales y grupales, comportamiento disruptivo al punto de empujar o golpear, desobedecer reglas dentro y fuera del aula, falta de interés en las propias responsabilidades académicas, entre otras conductas preocupantes.

Ante ello surge el interés por conocer si ambas variables, trastornos de comportamiento y clima social escolar, guardan relación y esta pueda ser aprovechada para ejecutar acciones que permitan que los estudiantes puedan desenvolverse de una forma más adecuada.

1.1.2. Formulación del problema

¿Cuál es la relación entre trastornos del comportamiento y clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo?

1.1.3. Justificación del estudio

El presente trabajo cuenta con valor teórico pues se brindará información actualizada acerca de las variables de estudio, lo que permitirá ampliar el conocimiento de las mismas favoreciendo así al quehacer de la psicología.

Del mismo modo cuenta con conveniencia pues abordará una problemática actual de nuestra sociedad y que en este caso afecta a los adolescentes, en ese sentido se podrá promover una mayor sensibilización al respecto.

Así también cuenta con implicancias prácticas pues a partir de los resultados se podrán desarrollar talleres y programas que permitan el abordaje de la problemática en torno a trastornos del comportamiento y clima social escolar favoreciendo así a los adolescentes y su comunidad educativa.

Finalmente cuenta con relevancia social, pues al promover comportamientos adaptativos en los estudiantes, así como un adecuado clima social escolar no solo se

favorecerá al adolescente y a la comunidad educativa sino también de forma indirecta a la familia de los involucrados y por tanto a la sociedad en general.

1.1.4. Limitaciones

Los resultados de la presente investigación sólo podrán ser generalizados para poblaciones con similares características a la investigada.

Del mismo modo, esta investigación se basa en los aportes de Parellada et. al (2009) para la variable trastornos del comportamiento y Trianes et. al. (2006) para la variable clima social escolar.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivos generales

Determinar la relación entre trastornos del comportamiento y clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar el nivel de trastornos del comportamiento en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.

Identificar el nivel de clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.

Establecer la relación entre las dimensiones de trastornos del comportamiento (disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad, impulsividad) y los factores de clima

social escolar (aspectos relativos al centro escolar, aspectos relativos a los profesores) en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.

1.3. HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis generales

Existe relación entre trastornos del comportamiento y clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.

1.3.2. Hipótesis específicas

Existe relación entre las dimensiones de trastornos del comportamiento (disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad, impulsividad) y los factores de clima social escolar (aspectos relativos al centro escolar, aspectos relativos a los profesores) en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.

1.4. VARIABLES E INDICADORES

Variable 1: Conductas disruptivas que se medirá con el Cuestionario para Evaluar Conductas Disruptivas (ESPERI), cuyas dimensiones son:

- disocial
- predisocial
- psicopatía
- hiperactividad
- impulsividad

Variable 2: Clima social escolar que se medirá con el Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar, cuyas dimensiones son:

- Factor 1: aspectos relativos al centro escolar
- Factor 2: aspectos relativos a los profesores

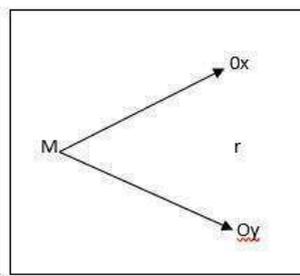
1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN

1.5.1. Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo sustantivo pues se orienta en la explicación y pronóstico de la realidad, permitiendo dar respuesta a una problemática especulativa o específica en la que sostiene. (Hernández, et al., 2010).

1.5.2. Diseño de investigación

El diseño es descriptivo correlacional, pues busca establecer una relación entre dos variables en una misma población de estudio. (Hernández, et al., 2010).



M: muestra

Ox: trastornos del comportamiento

Oy: clima social escolar

r: correlación entre conductas disruptivas y clima social escolar.

1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

1.6.1. Población-muestra

Se trabajó con una población muestra de 137 estudiantes que cursaban los grados de tercero y cuarto de nivel secundaria de una institución educativa de Trujillo.

Tabla 1
Distribución de la población muestral

Grado de estudio	n	%
Tercero	75	55%
Cuarto	62	45%
Total	137	100

Nota: Datos tomados del registro de matrícula de estudiantes de tercero y cuarto de secundaria.

1.6.2. Muestreo

En la presente investigación se trabajó con muestreo censal pues el tamaño de la muestra se consideró igual al tamaño de la población por considerarse relativamente pequeña; ello logra la confiabilidad máxima y reduce el error de muestreo. (Scheaffer et. al., citado en López y Fachelli, 2015).

1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1.7.1. Técnica:

La técnica aplicada fue la psicométrica, misma que forma de evaluación que se ocupa de la medida indirecta de los fenómenos psicológicos, la cual consiste en describir, clasificar, diagnósticos, explicaciones o predicciones que posibilitan orientar una acción o tomar decisiones sobre el comportamiento de las personas en el ámbito profesional de la psicología. (Meneses, 2013).

1.7.2. Instrumentos:

- **Cuestionario para la detección de trastornos del comportamiento (ESPERI)**

Ficha técnica:

El Cuestionario para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes (ESPERI) fue llevado a cabo por José Parellada Redondo, Javier San Sebastián y Rosario Martínez Arias, Javier Martín Babarro y Sergio Martín López en el 2009 en España - Europa. Se encuentra destinado a estudiantes de 8 a 11 años, su aplicación no tiene un plazo limitado de aplicación y puede ser administrado de forma individual y/o colectiva, su propósito es la evaluación de trastornos del comportamiento en el aula.

Años más tarde fue adaptada en Perú por Gallardo (2013) en Pacasmayo, Perú en una población de 665 estudiantes de primer y quinto año de secundaria de 12 a 17 años.

Características:

El cuestionario evalúa las dimensiones: disocial, inatención-impulsividad, predisocial, psicopatía e hiperactividad, compuesto por 58 ítems, contiene 58 ítems, su tipo de respuesta ofrece las opciones nunca, muy pocas veces, algunas veces, bastantes veces y siempre.

Propiedades psicométricas:

Respecto a la validez de la versión original, fue obtenida por el método de análisis factorial exploratorio, procedimiento de ejes principales, en donde se encuentran 3 factores. En el factor 1, Inatención-Impulsividad-Hiperactividad (IIH), se presenta una saturación que oscila entre 0.341 y 0.685, en cuanto al factor 2, Predisocial (Exclusión-Agresión), es evidente una saturación que varía entre 0.349 y 0.634; Finalmente, en el factor 3, Disocial (DI), con una saturación que varía entre 0.395 y 0.674. (Parrella et. al., citado Modena, 2018).

Respecto a la confiabilidad de la versión original fue adquirida por el índice de consistencia interna alfa de Cronbach se encontró para el factor pre-disocial y disocial una consistencia de 0.75, para el factor oposicionismo 0.79 y para el factor inatención-hiperactividad 0.81; finalmente el coeficiente de confiabilidad de forma general es de 0.91 de forma general, el cual se considera alto. (Parrella et. al., citado Modena, 2018).

Respecto a la validez de la versión adaptada Gallardo (2013) realizó el proceso de validez de constructo; es así que mediante la correlación ítem test obtuvo

en el factor Disocial índices de .30 a .65, en el factor Inatención/ Impulsividad de .36 a .53, en el factor Predisocial de .36 a .60, en el factor Psicopatía de .27 a .44 y en el factor Hiperactividad 29 de .30 a .60; superando cada uno de ellos el criterio propuesto por Kline de $r > .20$.

Respecto a la confiabilidad de la versión adaptada fue obtenida con el Coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo un valor de .91 para todo el test y valores que oscilan entre .62 a .81 para los factores, lo que indica una confiabilidad aceptable (Gallardo, 2013).

Para el presente estudio se realizó un estudio piloto, en este se se valoró los índices de homogeneidad item-test corregido, donde todos los reactivos correlacionan significativamente ($p < 0.05$), con la puntuación total del mismo, registrando valores que superan el mínimo requerido de .20. Respecto a la confiabilidad tras el análisis se aprecia un alfa de cronbach de .822 un omega de .839 evidenciando una confiabilidad muy alta.

- **Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE)**

Ficha técnica

El Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) es un instrumento original de María Victoria Trianes, M. J. Blanca, L. de la Morena, L. Infante y S. Raya en el 2006, que busca medir el clima social en el aula y en la escuela desde la percepción de los estudiantes, está dirigido estudiantes de secundaria entre 14 y 19 años. Este cuestionario puede aplicarse de forma individual o colectiva, el tiempo que demora en resolver este instrumento está entre 10 a 20 minutos.

Años más tarde el cuestionario fue adaptado en Lima, Perú por Gamarra (2017) quien trabajó con 1284 estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de ambos sexos.

Características:

El cuestionario consta de 14 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 1 a 5 (Nunca=1, Muy pocas veces=2, Algunas veces=3, Bastantes veces=4, Muchas veces=5), con dos dimensiones: clima referente al centro (ítems 1,5,6,7,9,10,11 y 12) y clima referente al profesorado (ítems 2,3,4,8,13 y 14).

Propiedades psicométricas:

Respecto a la validez de la versión original, los factores de clima social relativo al centro y relativo al profesorado presentan una correlación que oscila entre 0.42 y 0.48, y explican el 54.2% y el 45.6% de la varianza, respectivamente (Trianes et al., citado en Gálvez et al., 2015).

Respecto a la validez de la versión adaptada se obtuvo puntuaciones superiores a 0.80 en la V de Aiken en todos los ítems, mientras que para la validez de constructo se extrajeron dos factores que explicaron el 45.68% de la varianza total. Por medio del análisis del ítem test corregido, encontró índices entre 0.390 y 0.556, al ser estos valores adecuados se conservó todos los ítems. A través del AFE, obtuvo puntajes para la KMO = 0.0888 y en la prueba de esfericidad de Bartlett = p 0.000. (Gamarra, 2017).

Respecto a la confiabilidad de la versión original, los resultados en la muestra española informan sobre una confiabilidad por consistencia interna alfa de

cronbach aceptable. Para el factor aspectos del centro escolar es de 0.77, mientras que para el factor percepción de los estudiantes con respecto a sus profesores es de 0.72. (Trianes et al., citado en Gálvez et al., 2015).

Respecto a la confiabilidad de la versión adaptada Gamarra (2017) obtuvo un alfa de cronbach de 0.715 para el primer factor, 0.728 para el segundo factor y 0.823 para el cuestionario en general.

Para el presente estudio se realizó un estudio piloto, evaluándose los índices de homogeneidad item-test corregido, donde todos los reactivos correlacionan significativamente ($p < 0.05$), con la puntuación total del mismo, registrando valores que superan el mínimo requerido de .20. Tras el análisis de confiabilidad se aprecia un alfa de cronbach de .828 y un omega de .837, evidenciando una confiabilidad muy alta.

1.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el procedimiento de recolección se presentó una solicitud dirigida al director de la institución educativa para poder tener acceso a la población y aplicar los instrumentos de medición. Después de obtener el permiso, se coordinó con los docentes de las aulas de tercero y cuarto de secundaria los horarios para ingresar a sus aulas para poder explicar y entregar a los estudiantes el formato de asentimiento informado para que sea llevado a sus padres de familia y/o apoderados. Así también se coordinaron los horarios para la aplicación de los instrumentos de medición.

El día pactado para la aplicación de los instrumentos, primero se recogió los asentimientos informados debidamente firmados y sólo a los estudiantes que cumplieron

con presentar dicho documento se aplicó el Cuestionario para Evaluar Conductas Disruptivas (ESPERI) y el Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). Al finalizar se confirmó que los instrumentos de recolección de datos están marcados correctamente y que no quedó ningún ítem sin responder por parte de los participantes. Posteriormente se organizó la información recolectada para que así pueda pasar al correspondiente procesamiento estadístico.

1.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se realizó un análisis de los datos a través de un proceso que involucró la transferencia de los datos a una plantilla de Excel y posteriormente su transferencia al programa estadístico IBM SPSS 25.0 con el fin de llevar a cabo los cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales. Antes de llevar a cabo la estadística descriptiva, se realizaron ajustes en las puntuaciones directas a través de la suma de los ítems correspondientes a cada dimensión de los instrumentos empleados. Estas puntuaciones se ubicaron posteriormente en sus niveles correspondientes a cada prueba. Al obtener esta información, se empleó el programa SPSS.

Con respecto a la estadística descriptiva, se elaboraron tablas descriptivas que contienen la media aritmética, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis de las puntuaciones directas. Asimismo, se determinaron las frecuencias porcentuales de cada nivel de las dimensiones y variables a través del uso de tablas personalizadas. Antes de llevar a cabo la estadística inferencial, se examinó la eficacia de las puntuaciones de ambas pruebas utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los hallazgos revelaron que existe una diferencia significativa en la distribución habitual, lo cual sugiere que el

supuesto de normalidad no se cumple. En consecuencia, se emplearon métodos estadísticos no paramétricos con el fin de contrastar las hipótesis.

La estadística inferencial se realizó utilizando el coeficiente de correlación de Spearman, el cual es una medida estadística empleada para analizar la relación entre dos variables ordinales o variables cuantitativas que no cumplen con una distribución habitual. El índice de correlación de Spearman oscila entre -1 y 1, donde -1 indica una correlación negativa perfecta, 0 indica ausencia de correlación y 1 indica una correlación positiva perfecta.

En última instancia, los resultados obtenidos fueron elaborados y presentados de conformidad con las normas establecidas por la APA.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A continuación, se muestran los estudios que han sido considerados como antecedentes y que servirán como fuente de información y/o corroboración de las tablas de resultados (descriptivas y de correlación).

Internacional

Forbes y Pérez (2018) en su investigación “Correlacional entre los Niveles de Agresividad y la Convivencia en el Aula de Clase” tuvo como objetivo principal determinar la correlación entre la agresividad y la convivencia en el aula, en los estudiantes de Séptimo grado de la Institución Educativa Flowers Hill Bilingual School en la Isla de San Andrés. La muestra estuvo conformada por 104 estudiantes, a los cuales se aplicaron las escalas de agresión EGA y la escala de convivencia en el aula ECA. Los hallazgos evidencian que no se establece una conexión estadística significativa entre las dos variables de la investigación anterior. Asimismo, en lo que respecta a la agresividad los resultados arrojados fueron descartados, debido a la falta de honestidad por parte de la muestra investigada. En cuanto a la vivencia en la clase, prevalece el nivel elevado con un 71,15%. De igual modo, encuentra una conexión significativa e inversa entre las variables.

Nacional

Pachari y Taco (2019) en su estudio de “Convivencia escolar y conductas disruptivas en estudiantes de tercer año de educación secundaria de la Institución educativa 40038 Jorge Basadre Grohmann, Arequipa – 2019” tuvo como objetivo establecer la conexión entre la vivencia escolar y las conductas de cambio en los alumnos de 3° de secundaria de la Institución Educativa 40038 Jorge Basadre Grohmann,

Arequipa – 2019 la perspectiva estuvo en la investigación y fundamentalmente descriptiva-correlacional, no experimental, transversal. La técnica empleada fue el cuestionario y como método de investigación de ambas variables. Se uso con un ejemplar censal de 144 evaluados, para corroborar la presunción se empleó r de Pearson, los hallazgos revelaron la existencia de una conexión negativa con un coeficiente de correlación de -0.322 , con un rango de significancia asintótica bilateral menor a 0.05 lo que tiene un rango alto en convivencia escolar y será de rango bajo el de conductas disruptivas que está en los alumnos por lo que se llega a aprobar la hipótesis de la indagación que nos dice que mientras haya un alto grado de convivencia en el aula será menos el grado de conductas disruptivas.

Cervantes y Mayta (2020) en su estudio de “Clima social escolar y conductas disruptivas en alumnos del 1ro a 5to años de secundarios del Colegio Mariscal Cáceres, Distrito Ciudad Nueva de Tacna 2020” tiene como finalidad concluir la conexión que hay en el clima social escolar y la conducta de cambio de los estudiantes del 1ro a 5to de secundaria del colegio Mariscal Cáceres, distrito Ciudad Nueva de Tacna 2020. La averiguación se realizó de forma no experimental, correlacional de carácter transversal. Los participantes en la investigación fueron 220 estudiantes del 1ro a 5to año de secundaria, a los cuales se aplicó el test de clima social escolar y el test de conductas disruptivas. Lo obtenido en los test revelan que el resultado es un 59% de estudiantes presenta un nivel regular de clima escolar, así mismo un 53.2% de estudiantes denota conductas disruptivas en el nivel medio. En última instancia, se aprecia una relación negativa en las variables de clima social escolar y conductas disruptivas.

Ramírez (2020) en su investigación “Adaptación de conducta y Clima social escolar en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una institución educativa de San Ignacio” el objetivo de este estudio es establecer cuál es la conexión existente entre adaptación de conducta y ambiente escolar. El estudio que se realizó fue de forma descriptiva-correlacional, se empleó una población representativa de 60 estudiantes los test utilizados fueron “inventario de adaptación de conducta (IAC)” de María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero, compuesto por 123 elementos y el cuestionario “Test de Clima social escolar” de R.H. Moos dispone de 90 elementos, un cuestionario que presenta una plena confiabilidad y validación, como se indica en las páginas 57 y 60 del estudio realizado, el descubrimiento realizados a traves de la prueba de chi cuadrado de Pearson relevaron que no hay coincidencia significativa entre adaptación de conducta y clima social escolar ($p>0.05$) se destacan en alumnos de rango medio y bajos de adaptación de conducta. También en las áreas personales, familiares y de escuela en los cuales están en un rango medio y bajo, por otro lado, el ámbito social, sobresale con los rangos altos y medios. Con respecto a las áreas de relación y cambio del clima social escolar, los alumnos destacan teniendo en esas áreas tendencia favorables, el área autorrealización tienen rangos regulares y malos, por otro lado el área estabilidad tuvieron rangos favorables y promedios. Se obtuvo que no hay una relación significativa en adaptación de conducta y las áreas relación, autorrealización, estabilidad y cambio del entorno escolar ($p>0,05$).

Ramírez y Wong (2021) en su investigación “Clima social escolar y conductas disruptivas en estudiantes de 6° grado de la Institución educativa N° 3072, Lima” la meta general era de si hay una relación entre clima social escolar y conductas disruptivas en

estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa N°3072 Augusto Salazar Bondy; durante el análisis se llegó a un rango entre clima social escolar y conductas disruptivas, se llegó a la conclusión los factores que causan las conductas disruptivas y posteriormente entablar que es lo que los conecta entre las dimensiones de clima social escolar y acciones disruptivas. El estudio se realizó de forma descriptiva la población fue con 32 estudiantes. Los test utilizados son la escala de clima social escolar y escala de conductas disruptivas. Los hallazgos generales señalan que la aplicación del estadístico de Rho de Spearman su rango correlacional es de -0,162 con sig de 0,375 con p valor <0.05 estos rangos nos dan a concluir la hipótesis del estudio lo cual nos permite que los hallazgos son relevantes entre social escolar y conductas de cambio en los alumnos. Se evaluó que hay una conexión muy negativa entre las variables.

Guevara (2023) en su estudio “Clima escolar y alteraciones del comportamiento en estudiantes de una institución educativa pública de nivel primario, llave-2022” tiene como meta establecer si hay una conexión en las variables clima escolar y alteraciones del comportamiento en los alumnos, trabajo fue metodológica de tipo básica de nivel correlación, diseño no experimental-transversal. La muestra estuvo conformada por 118 estudiantes quienes se le aplicó un test para tasar el clima social del centro educativo (CECSCE) y evaluar alteraciones del comportamiento (EAC) los resultados determinan que el 79.7% de clima social escolar tiene un rango alto, el 14.4% considera un clima escolar en el rango medio, el 5.9% en un rango bajo. Así también, el 82.2% de los entrevistados tiene la dimensión de alteración del comportamiento bajo, el 10.2% rango medio y solo el 7.6% rango elevado de alteración del comportamiento. Finalmente se

concluye que hay una conexión inversa y moderada en las variables ($p=000$; $Rho=-4222$).

Aquino (2024) en su estudio “Conductas disruptivas y clima escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Lima Metropolitana”, su objetivo fue determinar la correlación entre las variables de conductas disruptivas y clima escolar. Se tuvo una muestra de 270 alumnos, de ambos sexos y con edades que oscilaban entre 12 a 17 años. Se utilizaron instrumentos diseñados y creados en el contexto peruano: la escala de conductas disruptivas (De La Cruz, 2019) y la escala de clima escolar (Saldarriaga, 2018). Respecto a la metodología utilizada, fue de tipo básica, de nivel correlacional, enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y corte transversal. En los resultados, se evidenció que existe una correlación negativa y estadísticamente significativa entre las variables analizadas. Asimismo, se registró un tamaño del efecto grande para todos los casos analizados. Concluyendo que, a mayor presencia de las conductas disruptivas, menor es la calidad del clima escolar estableciendo un ambiente negativo entre los estudiantes de secundaria.

Regional y local

Carrasco (2018) desarrolló la investigación “Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo”. Cuyo objetivo fue determinar la relación entre las variables de clima social escolar y adaptación de conducta. El enfoque que se plantea es el cuantitativo con correlacional, tiene un diseño de investigación no experimental de tipo transeccional, trabajaron con una muestra de 145 estudiantes a quienes aplicaron la Escala de Clima Social Escolar y el Inventario de Adaptación de Conducta. Los resultados demostraron que el 44.8% de la población

percibe el ambiente social escolar en un nivel medio, el 65.5% una adaptación de conducta de igual manera en un nivel medio. Asimismo, el 19.3% de los jóvenes experimenta una percepción deficiente del clima social escolar, debido a un nivel de adaptación bajo (12.4%), además, el 9.0% de los jóvenes percibe un clima agradable en el ámbito escolar. En última instancia, se aprecia que existe una conexión directa significativa entre las variables anteriormente mencionadas, concluyendo que los adolescentes perciben un clima social escolar relativamente favorable que posibilita la adaptación en su entorno educativo.

Pérez (2018) desarrolló el estudio clima social escolar y conductas disruptivas en estudiantes de una Institución Educativa De José Leonardo Ortiz, 2017 planteó como objetivo establecer la relación entre Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas; la investigación fue de tipo exploratorio – descriptivo, se trabajó con una muestra de investigación fue de 106 estudiantes a quienes se aplicó la Escala de Clima Social Escolar y la Escala de Conductas Disruptivas. Los resultados en general indican que, los estudiantes que están el nivel Alto (20.8%) en el Clima Social Escolar, tienen un nivel Bajo en Conductas Disruptivas; a la inversa, si los estudiantes tienen un nivel Bajo (9,4%) en Clima Social Escolar, tienen un Alto nivel en Conductas Disruptivas. Del mismo modo que existe una correlación negativa baja y significativa entre las variables. ($p < 0,01$)

López (2021) en su estudio “Clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo”, se buscó determinar la conexión entre las variables, trabajando con un diseño correlacional. Se llevó a cabo esta investigación con una muestra de 202 estudiantes con edades que oscilaban entre 12 y

17 años, siendo hombres y mujeres del quinto grado secundario. Para la obtención de resultados se empleó la Escala de Clima Social Escolar (CES) de Moos et. al. (1987) y el Cuestionario de Agresividad (AQ) de Buss y Perry (1992). Los hallazgos revelan una relación negativa y de gran magnitud entre las variables ($r = -.539$; $p < .01$); además, se hallaron correlaciones muy significativas, negativas y parciales entre las dimensiones de ambas variables. Asimismo, se halló que el nivel de clima social escolar es medio, en cuanto al nivel de Agresividad, se determinó que el nivel predominante es bajo. Se evalúa que un entorno social adecuado en el ámbito escolar tiene un impacto favorable en la disminución de conductas agresivas en los estudiantes.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Abordaje de los trastornos del comportamiento:

A. Definición

Para Rodríguez (2017) los trastornos del comportamiento, como el trastorno disocial y el trastorno negativista desafiante, caracterizado por un patrón persistente de comportamiento disruptivo, antisocial o desafiante va más allá de los comportamientos típicos de la infancia o la adolescencia.

El término Trastorno de Conducta (TC) ha cambiado con el tiempo y ha sido afectado por una variedad de terminologías que se emplean para describir los comportamientos problemáticos en niños y adolescentes. Se utilizaban inicialmente términos como "conducta destructiva" o "conducta exagerada" para describir comportamientos que eran muy diferentes a lo esperado para la edad del individuo. Se describen múltiples facetas y niveles de comportamiento problemático, desde

violar las normas sociales hasta participar en actividades delictivas más graves (Wicks-Nelson e Israel citado en Vera 2018).

En ese sentido se puede afirmar que estos trastornos son caracterizados por un patrón persistente de comportamiento desafiante, disruptivo o antisocial que va más allá de los comportamientos típicos de la infancia o la adolescencia. Los individuos con este trastorno suelen mostrar un comportamiento repetitivo y persistente que viola los derechos de los demás y las normas sociales establecidas.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), los trastornos se caracterizan por un comportamiento asocial, agresivo o desafiante que se repite. Estos comportamientos implican una violación significativa de las normas sociales y los derechos de los demás; van más allá de lo que se considera normalmente una travesura infantil o la rebeldía adolescente. También es necesario que este comportamiento persista durante al menos seis meses o más para que se considere un trastorno; esto indica una persistencia en el tiempo que va más allá de las conductas transitorias. Para prevenir efectos negativos a largo plazo y fomentar un desarrollo saludable del individuo, es fundamental identificar y abordar estos trastornos a tiempo.

Es importante destacar que, independientemente de la terminología utilizada, la clave para diagnosticar y tratar eficazmente los trastornos del comportamiento radica en comprender la naturaleza y la gravedad de los comportamientos problemáticos, así como en abordar las causas subyacentes y proporcionar intervenciones adecuadas y apoyo tanto para el individuo como para su entorno.

Los individuos con este tipo de comportamiento a menudo muestran un patrón repetitivo de desobediencia, falta de empatía y falta de remordimiento por sus acciones, lo que puede resultar en conflictos interpersonales y problemas legales. Estas conductas son más comunes en la infancia y la adolescencia, aunque pueden persistir en la edad adulta si no se abordan adecuadamente (Parellada citado en Correa, 2019).

Según Eddy (2020) es fundamental que el patrón de comportamiento inadecuado sea repetitivo y persistente en este trastorno de conducta; esto significa que no se trata simplemente de comportamientos ocasionales, sino de una forma de interacción habitual de la persona con su entorno. El individuo con este trastorno puede minimizar o negar sus problemas conductuales, por lo que la evaluación debe basarse en datos recopilados de varias fuentes. Es crucial distinguir entre comportamientos problemáticos ocasionales y un patrón más amplio de infracción de las normas y derechos de los demás. Los adolescentes afectados por este trastorno suelen presentar otros rasgos de personalidad, como la grandiosidad, la impulsividad, la irresponsabilidad y la falta de respeto por las normas sociales y los derechos de los demás. La complejidad del cuadro clínico y la necesidad de un enfoque terapéutico integral para abordar todos los aspectos del problema pueden ser agravados por estos rasgos.

Se puede indicar entonces que se estaría haciendo referencia a un patrón persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de los demás y las normas sociales, lo que a menudo conduce a conflictos significativos en entornos como la familia, la escuela o la comunidad. Sin embargo, el apoyo y la

colaboración entre los padres, los educadores y los profesionales de la salud mental son fundamentales para ayudar al individuo a desarrollar habilidades de afrontamiento positivas y ajustarse mejor a las normas sociales.

Los trastornos conductuales incluyen una amplia gama de comportamientos inapropiados y desafiantes que pueden manifestarse en el ambiente escolar de una variedad de maneras. Mientras que algunos alumnos pueden ser agresivos o tener dificultades para controlar su impulsividad, otros pueden exhibir comportamientos disruptivos, como interrumpir la clase con frecuencia o desafiar la autoridad del maestro. Adicionalmente, los estudiantes pueden experimentar retraimiento, desapego de la realidad o ansiedad (Kauffman et al., citado en Seifert y Sutton, 2022).

Es importante reconocer que estos comportamientos pueden interferir significativamente con el proceso de aprendizaje y el funcionamiento general del estudiante en el entorno escolar. Aunque la variedad de signos y síntomas puede dificultar una descripción concisa, es crucial comprender que estos comportamientos comparten ciertas características generales, como la persistencia, la interferencia con el funcionamiento diario y la necesidad de intervención y apoyo específicos para abordarlos de manera efectiva.

B. Teorías explicativas de los trastornos del comportamiento:

B.1. Teoría del Aprendizaje Social:

La investigación se fundamenta en las contribuciones de la teoría del aprendizaje social, al respecto Parellada et. al., (2018) indica que los ambientes de crianza desfavorables, el fracaso escolar y las familias desestructuradas suelen estar

relacionados con los trastornos de conducta. Los problemas de conducta en los niños y adolescentes pueden empeorar significativamente debido a estos factores ambientales.

Se sabe que estas conductas transgresoras difieren en diferentes etapas de la vida por razones puramente progresivas, no por acumulación o complicación de comportamientos previos. Los trastornos del comportamiento evolucionan de manera muy diversa; se sabe que, en muchas ocasiones, el problema desaparece cuando se llega a la madurez de la vida adulta. No obstante, un porcentaje significativo de casos se transforman en trastornos crónicos que persisten hasta la edad adulta. El trastorno antisocial de la personalidad, que es una forma de ser fría, con comportamientos agresivos con frecuencia, sin empatía o preocupación por los demás, es una de las evoluciones más graves. El consumo de sustancias, el rendimiento académico, el abandono temprano de la escuela y el desarrollo de comportamientos antisociales y problemas con la ley son problemas relacionados. (Parellada et al., 2018).

Aún como objeto de estudio tenemos que los comportamientos transgresores, si es que existen, son eslabones fundamentales o componentes esenciales para llegar a ser un trastorno de conducta. Hay múltiples trayectorias evolutivas que pueden conducir a un trastorno de conducta. La transición del trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) al trastorno de conducta y la del trastorno negativista-desafiante (TND) de la infancia son las dos más conocidas y estudiadas. En este sentido, el trastorno antisocial de la personalidad,

que es el trastorno más probable en la vida adulta como consecuencia de un trastorno de conducta, debe ser detectado a tiempo (Parellada et. al., 2018).

Es crucial entender cómo las conductas transgresoras en la infancia pueden evolucionar hacia trastornos del comportamiento más graves en la vida adulta. La investigación sugiere que hay varias trayectorias evolutivas que pueden llevar a esto.

El primer ambiente en el que una persona se desarrolla y aprende a interactuar con los demás es la familia. Los padres y los hermanos, en particular, son modelos de comportamiento y tienen un gran impacto en la formación de los valores y del carácter. El apoyo familiar y las interacciones positivas pueden promover un comportamiento saludable y relaciones interpersonales positivas en la escuela y en otros ambientes sociales (Fuentes, 2023).

Según esta teoría, los niños y adolescentes pueden adquirir agresividad observando a personas agresivas en su entorno, como compañeros de clase, familiares o figuras de los medios de comunicación. En ambientes donde la agresividad se valora o se cree que es útil para lograr lo que se desea, también se pueden incentivar o reforzar las conductas agresivas (Bandura, citado en Suarez y Vera, 2017).

En ese sentido, se puede inferir que los miembros de la familia, incluidos padres y hermanos, tienen una influencia significativa en el desarrollo de las costumbres, los valores y las habilidades sociales de un individuo. Los niños que crecen en familias donde la agresión es comúnmente observada y tolerada tienen más probabilidades de exhibir comportamientos agresivos ellos mismos. Por ende,

es esencial reconocer el papel de la familia en la formación del comportamiento y trabajar para fomentar entornos familiares saludables y positivos.

En línea con la teoría del aprendizaje social, los factores ambientales y familiares juegan un papel fundamental en el desarrollo de los trastornos de conducta. Los niños interactúan y aprenden normas y comportamientos sociales principalmente en su ambiente familiar. La aparición de problemas de conducta en los niños puede ser significativamente causada por conflictos familiares, estilos parentales inconsistentes y falta de afecto. Es probable que el niño imite estos comportamientos si los modelos de comportamiento en el hogar incluyen agresión o falta de respeto por las normas sociales (Wicks-Nelson e Israel citado en Vera 2018).

Se puede afirmar entonces que los factores ambientales y familiares pueden influir en el desarrollo y la exacerbación de los trastornos de conducta, en línea con la teoría del aprendizaje social. Los conflictos familiares, los estilos parentales inconsistentes y la falta de afecto pueden contribuir significativamente al desarrollo de problemas de conducta en los niños.

Cuando los niños están expuestos a modelos de comportamiento agresivos o irrespetuosos en el hogar, es probable que imiten estos comportamientos; además, la falta de estructura y apoyo en el entorno familiar puede aumentar el riesgo de desarrollar trastornos de conducta.

B.2. Teoría Evolucionista:

Es una opinión complicada y controvertida que los trastornos de la conducta tengan un componente genético o de heredabilidad biológica. Ciertos genes pueden

estar relacionados con una mayor probabilidad de desarrollar trastornos de la conducta, como la propensión a comportamientos delictivos (Ellis citado en García 2020).

Es un tema discutido en la literatura científica que ciertas características, como la sensibilidad al alcohol o la constitución física, pueden transmitirse y aumentar la propensión hacia la delincuencia (Rosenthal, citado en Ruiz, 2021).

La relación entre la genética y los trastornos de la conducta, incluyendo la propensión hacia comportamientos delictivos. La posible influencia de ciertos genes en la predisposición hacia este trastorno relacionado con la criminalidad sigue siendo un área de investigación activa y controvertida. En cuanto a características heredadas como la constitución física o la sensibilidad al alcohol, pueden contribuir a la propensión hacia la delincuencia, sin embargo, es compleja y no está bien entendida.

B.3. Teoría de la frustración:

Según la teoría de la frustración-agresión, la frustración es la razón principal de la agresión y esta acción es un medio para aliviar o desvanecer la tensión emocional que la frustración ha generado. La frustración puede incrementar la probabilidad de que se produzca un comportamiento agresivo, pero no siempre es la razón principal ni la única (Bandura, citado en Arana y Galeano, 2013).

Toda frustración previa inevitablemente resulta en una conducta violenta o agresiva. Como resultado, puede aumentar la probabilidad de que se produzca un comportamiento agresivo en algunas personas y en situaciones particulares (Amnsel citado en Asencio, 2018).

La frustración puede desencadenar un impulso hacia la agresión en algunas personas y en ciertas situaciones. Sin embargo, es solo una parte de la explicación del comportamiento agresivo. Es fundamental reconocer que la agresión es un fenómeno multifacético que puede ser influenciado por una variedad de factores, incluidos los biológicos, psicológicos, sociales y ambientales. Si bien la frustración puede aumentar la probabilidad de comportamiento agresivo en algunas personas, no siempre es la única causa ni la más importante, ya que no todas las personas responden a la frustración con agresión, y el resultado de la frustración puede variar considerablemente dependiendo de una variedad de factores.

C. Dimensiones:

De acuerdo con Parellada (como se citó en Vásquez 2017) las dimensiones de los trastornos del comportamiento son:

- **Disocial:**

En realidad, sus integrantes tienen comportamientos que violan los derechos y las normas de los demás. El nivel de desarrollo del niño debe ser considerado para un diagnóstico preciso, destacando las siguientes conductas: mentiras frecuentes, faltar a la escuela, huir de casa, ira excesiva, comportamiento rebelde y desobediencia persistente y severa; venganza o ira hacia seres vivos; e incendio, destrucción grave de bienes ajenos (Parellada et al., citado en Vásquez 2017).

- **Predisocial:**

El factor pre-disocial se centra en la agresión pasiva y la exclusión social de otras personas, a diferencia del factor disocial. Como un factor que incluye comportamientos y formas de comportamiento que suelen ser no observables y/o

visibles, dejar en ridículo y, en su mayor parte, humillar. De igual manera, un comportamiento hostil y excluyente hacia los demás, como las afirmaciones de que “hice que otros parecieran graciosos”, “humillé a otros”, “hice que mis compañeros de clase en la escuela/instituto parecieran miserables” y “hice que otros parecieran graciosos” (Parellada et al., citado en Aquehua, 2018).

- **Psicopatía:**

A pesar de que la psicopatía no se encuentra en el DSM ni en la CIE, y numerosas características de este rasgo se encuentran en los trastornos del comportamiento, existen algunos aspectos que no se abordan en este contexto, como la falta de empatía, el egocentrismo y los sentimientos de culpa (Parellada et al., citado en Vásquez 2017).

- **Impulsividad:**

Los componentes que lo conforman representan fundamentalmente los rasgos conductuales característicos del TDAH, es decir, características de falta de atención e impulsividad (Parellada et al., citado en Vásquez 2017).

- **Hiperactividad:**

Esta característica de conducta es más evidente en situaciones organizadas en las que se requiere un alto autocontrol conductual, se caracteriza por una actividad excesiva e inapropiada que no tiene objetivo ni relación con una meta específica (Parellada et al., citado en Aquehua 2018).

D. Consecuencias de los trastornos del comportamiento en adolescentes:

Los retrasos en la aplicación del diagnóstico y, en consecuencia, el comienzo de la intervención terapéutica, impulsaría la disminución del desarrollo del problema

con mayor probabilidad de padecer problemas a largo plazo. Hasta el 40% de los niños que padecen problemas de conducta pueden convertirse en adultos con un trastorno de personalidad antisocial, el trastorno de personalidad más perjudicial para la sociedad (Cicchetti y Cohen, citado en Vásquez 2017).

Este trastorno ocasiona un deterioro clínicamente significativo en las áreas de funcionamiento escolar, familiar y social; los jóvenes que observan signos de comportamiento asocial en tales entornos son alentados o replicados en comportamientos que se vuelven cada vez más hostiles, y la agresión verbal les permite proseguir con el comportamiento: agresión, desafío, dificultades para aplicar las normas sociales, trabajo en equipo, pobreza en habilidades y solución conflictos, lo cual a menudo comprende episodios de violencia y vandalismo, el uso de sustancias y la pertenencia a pandillas (Salazar et. al., citado en Cornejo, 2020).

Los trastornos de conducta afecta mucho a la evolución de la persona en los temas sociales, familiares y personales lo que hace es que la persona no pueda entablar algún tipo de relación normal, en donde las personas con trastornos de la conducta generan un tipo de vínculo más agresivo con sus diferentes aspectos, al tener este tipo de relaciones más agresivas tienden a estar aislados, pero la persona no se da cuenta de su comportamiento porque tiende a la poca empatía hacia los demás lo que dificultará aún más las relaciones personales.

En la misma línea Ceja et. al. (2022) indican que los trastornos de conducta presentan consecuencias como el carácter agresivo, violento; estos actos violentos se enfocan en los derechos fundamentales de los demás, teniendo una mala relación con su entorno familiar, escolar y sentimental, estas agresiones también se enfocan en los

animales seres que no son capaces de protegerse de los actos de agresión, lo cual conducirá a un trastorno más grave.

Del mismo modo García (como se citó en Mendoza, 2024) señala que los actos involucrados en estas categorías tienen consecuencias en las conductas como la agresión verbal o física, la desobediencia, el ausentismo escolar, el consumo de drogas o el robo. Según numerosos expertos, existe un continuo en la intensidad, gravedad, frecuencia y persistencia de las conductas que constituyen el trastorno de conducta disruptiva.

Los niños y adolescentes que padecen trastornos de conducta presentan dificultades en el colegio, la incapacidad de poder tener un comportamiento adecuado en las aulas imposibilitan el desarrollo de una conducta adecuada en su ambiente, generando conflicto en el aula con los compañeros de clases y maestros, también en las familias no aportan en el buen desarrollo en el comportamiento, en donde los conflictos forman parte de la crianza de un adolescente porque intuyen que las relaciones normales o sanas son conflictivas o violentas, esto desarrollaría que el adolescente también presente problemas legales por lo violento que sería en las relaciones tanto sentimentales como en su entorno escolar.

2.2.2. Abordaje de Clima Social Escolar

A. Definición:

El clima social escolar engloba lo que es la relación entre los alumnos con su ambiente de estudio junto con los profesores y cómo ellos van percibiendo su entorno de trabajo (Arón y Milicic, citado en Herrera et. al., 2014).

Varios autores describen que el clima social escolar es como el alumno percibe su entorno escolar, mediante las emociones, las interacciones interpersonales en sus compañeros, profesores y como estos generan un ambiente de apoyo, de aprobación, consideración (Cornejo y Redondo, citado en Sandoval, 2014).

Es esencial tener en cuenta que el clima social escolar abarca tanto la percepción de los estudiantes sobre su ambiente de aprendizaje como la percepción de los profesores sobre su entorno laboral. Esto implica considerar cómo se sienten todos los participantes en relación con su entorno en general, incluyendo tanto las relaciones interpersonales entre compañeros y entre docentes y estudiantes, como también las condiciones físicas y emocionales del ambiente escolar.

Así mismo Hoy y Miskel (como se citó en Herrera et. al., 2014) definen el clima social escolar como la percepción que tienen los estudiantes, profesores y directivos sobre las interacciones, vínculos emocionales e influencia en las conductas de los alumnos, profesores y directivos, los cuales influye en los factores como la cultura, el impacto físico del ambiente y cómo estos influye en las conductas de las personas que conforman un ambiente escolar.

También Herrera et. al. (2014) lo define como interacciones sociales en donde abarca las emociones, el cuidado físico y sentimental, en el cual a través de las percepciones y experiencias se enriquecen y dan sentido a lo que es un clima escolar dando seguridad emocional, así como la enseñanza en general.

Comprender el clima social escolar implica analizar y evaluar cómo estos elementos influyen en el comportamiento de los individuos en los diferentes escenarios educativos, desde las aulas hasta los espacios comunes y las actividades

extracurriculares. Además, la influencia de diversos factores como las relaciones interpersonales, la cultura escolar, las políticas institucionales y las condiciones físicas del entorno en la percepción del clima escolar.

Trianes et. al. (como se citó en Rojas, 2021) indica que es la capacidad de percibir tanto por los alumnos y profesores sobre el cuidado personal y las interacciones que tienen entre sí, como las emociones positivas ayudan a un vínculo más fuerte y ser aceptado por la comunidad siendo respetado por el entorno escolar y una convivencia dinámica.

Según Mardones (2023) el clima escolar es la interacción entre alumnos profesores. Esto incluye cómo se desarrollan las relaciones en el ambiente gracias a la influencia de la cultura, a sí mismo las interacciones sociales que tienen los alumnos con sus demás compañeros teniendo valores compartidos por su entorno escolar.

El clima social escolar no se limita solo al aula, sino que se extiende a toda la institución educativa y a otros entornos donde interactúan los estudiantes y el personal docente. Incluye la calidad en lo que respecta a las relaciones interpersonales entre los diversos integrantes de la comunidad educativa, así como el ambiente físico y material en el que se desarrollan las actividades educativas. Además, el clima social escolar está estrechamente relacionado con la percepción de bienestar personal y las emociones positivas de los estudiantes y los profesores.

Moos y Trickett (citado en Hidalgo y Cardenas, 2022) lo definen como la influencia del entorno hacia los estudiantes, profesores y administrativos como cada individuo aporte a la percepción del ambiente escolar y cómo las interacciones influyen en el comportamiento de los individuos.

El clima social escolar no se limita solo a la infraestructura física de la escuela, sino que abarca el entorno relacional y emocional que se vive en ella. Las interacciones diarias, las actitudes, los valores compartidos y las experiencias de inclusión o exclusión contribuyen a dar forma a este clima.

B. Teorías explicativas del clima social escolar:

B.1. Teoría de aprendizaje social

Este estudio se fundamenta en los aportes de la teoría del aprendizaje social; al respecto Trianes (citado en Silvestre, 2018) quien indica que el clima social de la clase y el clima académico deben distinguirse; el primero se refiere al grado en que el ambiente de aprendizaje fomenta la cooperación y fomenta el esfuerzo; y el segundo se define como la calidad de las interacciones entre alumnos y profesores, así como la percepción por parte de los alumnos y los profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptados y valiosos para los demás en la convivencia diaria.

Con base en diferentes enfoques sobre este tema, el ambiente escolar puede definirse como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por factores estructurales, individuales y elementos funcionales o institucionales, integrados en un proceso dinámico específico, crean un estilo particular a un determinado centro, provocando simultáneamente diversos procesos educativos (Cere, citado en Herrera et. al., 2014).

El alumno aprende a interactuar con su entorno a través del aprendizaje social, lo cual le permite desarrollar habilidades sociales nuevas, así como actitudes que apoyan el comportamiento del alumno y cómo interactúa con el maestro para

destacar en las clases y generar una competencia con sus compañeros (Cere, citado en Herrera et. al., 2014).

Se puede afirmar entonces que el clima social escolar se refiere al ambiente psicosocial general de la escuela, que incluye el fortalecimiento de las relaciones entre los estudiantes y el personal, las normas y expectativas sociales, y el nivel de apoyo emocional y académico que se ofrece; en ese sentido se puede inferir que juega un papel crucial para el desarrollo integral del estudiante.

B.1. Teoría ecológica

Barker (citado en Ibáñez, 2017) respecto a esta teoría enfatiza la relevancia del entorno social y ambiental en el comportamiento humano; indica que el comportamiento de los individuos está influido por el entorno en el que se encuentran, así como el clima social de la escuela.

Desde esta perspectiva teórica, la escuela se encuentra en un espacio, un contexto de intervención, interactuando con otros sistemas, tales como a través de las políticas de salud pública y familiares. Durante esta conexión, el individuo ya no es pasivo en relación con el medio, sino que mediante procesos cada vez más complejos con el medio, desarrolla su propio desarrollo, comprendiéndolo como un fenómeno constante y cambiante de las características fisiológicas y sociales del ser humano, tanto individual como social a lo largo del ciclo vital, el desarrollo cultural y las condiciones ambientales. En cuanto a la protección ambiental, las escuelas son lugares ideales para la prevención temprana e inmediata de la salud a través de la intervención y deben ser consideradas como centros de salud. (Bravo, et. al., 2019).

La teoría ecológica proporciona un marco útil para comprender cómo el clima social escolar puede influir en el desarrollo y el bienestar de los estudiantes. El clima social escolar puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico, el bienestar emocional y el comportamiento de los estudiantes. Un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones de apoyo, un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso, y expectativas claras y justas, puede promover un mayor compromiso académico y una mayor satisfacción entre los estudiantes. Por otro lado, un clima escolar negativo, caracterizado por el acoso, la exclusión social, la falta de apoyo emocional y la disciplina inconsistente, puede tener efectos perjudiciales en el desarrollo y el bienestar de los estudiantes.

B.3. Teoría sociocultural:

Mergildo (2023) indican que la teoría sociocultural planteada por Lev Vygotsky brinda la oportunidad de observar cómo el aprendizaje se va estructurando gradualmente en los primeros años y a través del contexto en el que se encuentra presente el niño. Los niños adquieren gradual conocimientos mediante interacciones sociales. Descubren nuevas y nuevas aptitudes. De igual modo, esta teoría sociocultural se enfoca en el trabajo en grupo y en cómo las creencias y actitudes culturales influyen en la forma en que se realiza la enseñanza y el aprendizaje.

Azorín (2018) refiere que este proceso de desarrollo es una forma de colaboración. Interacción sistemática entre el entorno, el profesor y el estudiante; y un estudiante con otros estudiantes. Al asistir, los estudiantes serán más capacitados que cuando se trabaja de forma individual. Es relevante porque la conexión entre entornos históricos y socioculturales, tales como las relaciones con los demás,

determina las aptitudes que debe poseer una persona. Describir el concepto necesario para solucionar el problema.

La cultura influye al momento de interactuar con el ambiente en donde como es la formación del alumno será determinante en cómo se desenvuelve en su ambiente, como las creencias pueden influir al momento de que el alumno interactúa con sus demás compañeros y que aspectos pueden desarrollar el individuo y cómo estas nuevas habilidades se desarrollan de manera correcta.

B.4. Teoría del clima social escolar de Moos

De acuerdo con Moos (citado en Mallma, 2021) el bienestar de un individuo dependerá de la decisión y del entorno de toma de decisiones; es fundamental, señala el rol del medio ambiente como factor que impulsa el comportamiento humano porque considera las variables organizacionales y sociales como una combinación compleja, así como las variables físicas tendrán un gran impacto en el desarrollo personal.

- **Relaciones:** Valorar la integración de los estudiantes en la clase, respaldo y colaboración entre ellos. Se adjuntan las siguientes subescalas: La implicación, la pertenencia y la ayuda. **Participación (MI):** evalúa en qué medida los estudiantes demuestran una participación adecuada en las actividades del aula y participan en el debate, así como en qué medida aprecian el entorno formado por la inclusión de actividades extraescolares. **Afiliación (AF):** el grado de amistad entre los estudiantes y cómo se brindan ayuda mutua con los deberes, se comprenden y les gusta colaborar. **Pregunta (AY)** El nivel de ayuda, cuidado y amistad del estudiante hacia los

estudiantes (comunicación abierta con los estudiantes, confianza en los estudiantes y interés en las ideas de los estudiantes) (Moos citado en Mallma, 2021).

- Autoconciencia. Esta es la segunda dimensión de esta escala. Estima el interés de la clase en completar actividades y temas y comprende las subescalas siguientes: La estrategia y la competitividad - área (TA) Desea completar tareas. eventos previstos. El énfasis se especifica por el estudiante en el programa de la clase. Competitividad (CO): la inclinación por alcanzar niveles superiores de experiencia y respeto, así como el nivel de dificultad para superarlos. (Moos citado en Mallma, 2021).
- Estabilidad: Evaluar las tareas que intervienen en la consecución del objetivo: el buen funcionamiento del aula, la organización, la transparencia y la cohesión dentro de la misma. En esta medida se encuentran las siguientes subescalas: Organización, Transparencia y Control. Organización (OR) La relevancia del orden, la organización y los procedimientos adecuados en la ejecución de las tareas de aprendizaje. Transparencia (CL) La relevancia de establecer y supervisar normas precisas y comunicar a los estudiantes las consecuencias de seguirlas. Los niveles en los que los profesores siguen y no cumplen con estas normas. Control (CN): qué tan estricto es el docente en el control del cumplimiento de las normas y en el castigo a aquellos que las incumplen (también se tiene en cuenta la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas). (Moos citado en Mallma, 2021).

- **Diversidad:** Evaluar el nivel diversidad, novedad y diferencia razonable de las actividades en el aula. La innovación (IN) es el nivel en el que los estudiantes colaboran en la planificación de las actividades escolares, así como las variaciones y cambios introducidos por los profesores mediante nuevas estrategias y estímulos para fomentar y fomentar las aptitudes creativas de los estudiantes. (Moos citado en Mallma, 2021).

En ese sentido se puede inferir que mientras que el alumno esté en constante contacto con su ambiente escolar el alumno moldeará su forma de comportarse y pensar en el ambiente desarrollando nuevas habilidades sociales en las cuales se conformarán y se adaptarán a las dimensiones que se presenta en un ambiente escolar, relacionándose con sus compañeros, reconociéndose hasta donde pondrá los límites y cuáles serán sus defectos y virtudes, y cómo mediante la experiencia él puede adaptarse y tener una estabilidad y como la diversidad favorece al nuevo desarrollo.

C. Dimensiones del clima social escolar:

De acuerdo con Trianes et. al. (citado en Rojas, 2021) las dimensiones del clima social escolar son:

- **Aspectos relativos al centro escolar:**

Los aspectos relacionados con el centro educativo son diversos y abarcan diversas áreas que influyen en su funcionamiento y entorno educativo. Se refiere a la opinión que tiene el estudiante acerca de la protección y como se organizan para ofrecer una base escolar que ayude al desempeño de los alumnos en colegio.

En consecuencia, un entorno favorable en donde se interesen los profesores y directivos, dando unas condiciones adecuadas para los estudiantes, estas demostrarían indicadores de la magnitud. Este factor evidencia el punto de vista de las conductas que ayudaría al cortesía y bienestar, también la seguridad que presenta el entorno (Trianes et. al.. citado en Rojas. 2021).

El entorno que brindan protección y comodidad están relacionados con el aumento del ingenio, con el comportamiento curioso y la asistencia entre los alumnos, teniendo relaciones sanas y más fuertes lo cual posibilita procesos de la experiencia individual y aprendiendo nuevas habilidades con las que podrá sobresalir para afrontar los retos que se presenten y aprendiendo de cada una de las experiencias y motivación. Lo antes mencionado es lo que se propone para una base positiva cosa que los entornos violentos no cuentan con ellos. Los alumnos que han sido intimidados fueron atacados físicamente. padecen agobiados por su entorno. lo cual tiene un efecto adverso. De esta forma, este primer factor es un medio para evaluar la opinión de los estudiantes acerca de la seguridad y tranquilidad del centro escolar en el que se encuentran estudiando. (Trianes et. al.. citado en Rojas. 2021).

La percepción de los alumnos en la búsqueda de apoyo, confort y bienestar de los colegios es esencial para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando los estudiantes se sienten apoyados, seguros y respetados en su entorno escolar. Están más motivados para participar activamente en su aprendizaje y desenvolverse de manera positiva en su comunidad escolar.

- **Aspectos relativos a los profesores:**

El punto de vista de los alumnos acerca de las interacciones con los profesores es un aspecto fundamental en el ambiente de los estudiantes porque causa una fuerte emoción significativa en la convivencia escolar, su motivación y su desempeño académico. Según la opinión de los estudiantes si hay una conexión entre el profesor y el estudiante considerando que el profesor sea justo, honesto y que brinde seguridad al momento de responder las preguntas de cualquier incertidumbre que tenga el alumno y como el profesor cumple con sus responsabilidades da a entender como seria la convivencia entre alumnos y profesores (Trianes et. al.. citado en Rojas. 2021).

Este punto de vista brinda un bienestar en cómo se interactúa con los estudiantes y como se examina el comportamiento que balla acorde a su conducta como el de ser justo tener tolerancia hacia los alumnos. Las interacciones positivas con los docentes ayudan a prevenir y a cimentar en los alumnos que tengan un dilema en las áreas académicas, que tengan problemas emocionales y problemas con el comportamiento se apoyen en los profesores para dar una solución a los problemas y los alumnos se sientan seguros esto ayudara en el bienestar de los alumnos y como ellos pasaran de ser niños a adolescentes teniendo una transición más segura a los cambios. (Trianes et. al., citado en Rojas. 2021).

Cuando los alumnos sienten la presencia de apoyo, consideración y comprensión en el colegio se construye a través de una combinación de políticas, prácticas y culturas que priorizan el bienestar y el desarrollo integral de todos los estudiantes. También tenemos que tener en cuenta que el punto de vista que tiene

los alumnos de los profesores se ve influenciada por la calidad de las relaciones interpersonales, la comunicación efectiva, la equidad y la disponibilidad para brindar apoyo y orientación académica y emocional. Los profesores desempeñan un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y en el desarrollo integral de sus estudiantes.

D. Importancia del clima social escolar:

Sandoval (2014) plantea que el clima escolar está vinculado a la vivencia y la administración del conocimiento. Dado que la convivencia se fundamenta en el respeto, la tolerancia y valores como la cooperación y la confianza, la administración del conocimiento se vuelve más eficiente. Esto se traduce en progresos en los aprendizajes y contribuye a mejorar la calidad de la educación.

Para Pérez (2024) un entorno adecuado en el ámbito escolar es la fuente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Al sentirse seguros, valorados y motivados para aprender, tienen mayores posibilidades de alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Cuando los estudiantes se sienten seguros, valorados y respetados en su entorno escolar, están más dispuestos a participar activamente en las actividades educativas, expresar sus ideas y colaborar con sus compañeros. Esto crea un ambiente de aprendizaje colaborativo donde se promueve la construcción colectiva del conocimiento y se fomenta el intercambio de ideas y perspectivas. En un ambiente escolar positivo, se fomenta el respeto mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa, lo que promueve relaciones saludables y colaborativas. Los estudiantes se

sienten parte de una comunidad donde son aceptados y apreciados, lo que les brinda un sentido de pertenencia y contribuye a su bienestar emocional.

En la misma línea Baeza (como se citó en Neyra, 2021) indica que el impacto del entorno social escolar, tanto positivo como negativo, se extiende a todos los integrantes de la comunidad educativa, tanto a los integrantes que forman parte de la comunidad educativa.

Así también Pérez y Asensi (2021) refieren que durante los primeros años de la educación infantil hasta los niveles más avanzados del sistema educativo, es fundamental que los estudiantes se sientan seguros y acogedores en el entorno escolar. Las vivencias que experimentan en la clase desempeñan un papel fundamental en la adquisición de sus aptitudes sociales, emocionales y académicas. Los estudiantes desempeñan un papel fundamental en la elaboración y mantenimiento de un entorno de clase positivo y acogedor. La forma en que organizan el aula, administra las relaciones entre los estudiantes, establecen normas de convivencia y fomentan el respeto y la colaboración tiene un impacto significativo en el ambiente en el aula. Investigaciones han demostrado que el ambiente en el aula tiene un impacto significativo en la percepción de los estudiantes y los profesores sobre el entorno de aprendizaje. Un entorno favorable fomenta la participación, interacción y compromiso entre los estudiantes, lo cual simplifica el proceso de aprendizaje y mejora el desempeño académico.

Un ambiente de aula positivo también fomenta la sensación de pertenencia a la comunidad educativa de la escuela en su conjunto. Los estudiantes se sienten parte de un grupo donde son valorados y apoyados, lo que fortalece su autoestima y su

motivación para aprender. Por lo tanto, es fundamental que los profesores estén capacitados para crear un ambiente de aula que promueva el bienestar, la convivencia y el éxito académico de todos los estudiantes. Esto no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye al desarrollo de un entorno escolar positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa.

Al respecto Neyra (2021) considera que la escuela no solo es un lugar de adquisición de conocimientos académicos, sino que también desempeña un papel fundamental en el desarrollo social, emocional y personal de los estudiantes. Se trata de un entorno en el que los estudiantes transcurren una parte significativa de su existencia, interactuando con sus compañeros, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa. En consecuencia, es fundamental que la escuela fomente un entorno que fomente un desarrollo integral y positivo de los estudiantes. Un entorno escolar acogedor, inclusivo y seguro es fundamental para fomentar el aprendizaje y el fomento de aptitudes sociales y emocionales fundamentales.

Del mismo modo Barrantes y Tejedo (como se citó en Rojas, 2021) indican que un entorno escolar positivo y enriquecedor es fundamental para fomentar el interés por aprender y mejorar el desempeño académico de los estudiantes. El lugar de educación, después del hogar, es donde los niños y jóvenes transcurren la mayor parte de su tiempo durante su desarrollo. En consecuencia, es fundamental que este entorno sea apropiado para su desarrollo y aprendizaje integral. Promover la participación y la colaboración entre los estudiantes es fundamental para fomentar un entorno escolar que fomente valores comunitarios y democráticos.

Cuando los estudiantes participan activamente en las actividades escolares, se sienten parte de la comunidad educativa y desarrollan un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. La cooperación entre los estudiantes promueve el trabajo en equipo, la empatía y la comprensión mutua, habilidades que son fundamentales en la sociedad actual. Por lo tanto, es responsabilidad de la comunidad educativa, incluyendo docentes, personal administrativo, padres y estudiantes, trabajar juntos para crear y mantener un ambiente escolar positivo y enriquecedor que promueva el éxito académico y el bienestar de todos los involucrados. Esto no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye al desarrollo de una sociedad más inclusiva, equitativa y respetuosa en general.

Así también Marchant (como se citó en Mardones, 2023) refiere que el clima social escolar desempeña un papel crucial en el desarrollo personal de los estudiantes y en su autoconcepto y autoestima.

Queda claro que promover un ambiente escolar positivo y acogedor es fundamental para contribuir al desarrollo personal integral de los estudiantes y para cultivar una cultura escolar que valore y respete la diversidad individual.

E. Consecuencias de un clima social escolar negativo:

Herrera et. al. (2014) señalan que un entorno escolar que no adopta medidas adecuadas para fomentar la inclusión, el respeto y la prevención de la discriminación puede tener consecuencias negativas significativas en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes, así como en la satisfacción laboral y el compromiso de los docentes. Cuando los estudiantes experimentan entornos escolares en los que no se

fomenta la inclusión y el respeto mutuo, es habitual que se sientan marginados, desvalorizados o discriminados. Esto puede ocasionar sensaciones de irritación, estrés y falta de interés en participar en las actividades educativas. La ausencia de motivación obtenida puede obstaculizar su desempeño académico y su capacidad para alcanzar su máximo potencial de aprendizaje.

Un clima escolar negativo también afecta a los docentes. La falta de apoyo, la falta de recursos para abordar los problemas de convivencia y la sensación de estar en un entorno poco colaborativo pueden desmotivar a los profesores y reducir su compromiso con la mejora de la escuela. Esto puede llevar a una disminución en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como a altos niveles de rotación del personal docente.

Años atrás, se hacía referencia a la importancia de establecer relaciones saludables con nuestro entorno pues Maslow (como se citó en González. 2021) refiere que los requisitos jerárquicos de una persona para señalar que el sentido de pertenencia es una necesidad humana fundamental, lo cual explica su posición después de las necesidades fisiológicas y de seguridad, y los autores también señalan que cuando se siente injusticia ante la evaluación, surge el estrés. y emociones de descontento entre estudiantes y docentes, conducen a una disminución de la identificación de la comunidad estudiantil con la escuela, afectando el sentido de pertenencia y apoyo a la escuela.

En la misma línea Bravo et. al. (2016) indica que cuando nos referimos a entornos sociales adversos en las escuelas, la prueba evidencia indica que está relacionado con un incremento de los síntomas depresivos y la baja autoestima, así

como con un incremento de la violencia escolar, especialmente la violencia en la infancia, lo cual ocasiona muchos problemas. La salud mental, la salud física, las amenazas para la vida, etc. Las otras consecuencias de un entorno social adverso están relacionadas con conductas de peligro entre pares, lo cual tiene un impacto negativo en la salud y el bienestar de los jóvenes. Las pruebas sobre el acoso y la intimidación en las escuelas muestran que pueden afectar a todos los involucrados y a toda la comunidad; sus consecuencias afectan el desarrollo social y emocional y pueden prolongarse durante toda la vida, afectando el bienestar emocional y la autoestima. Las personas padecen diversos problemas de salud, tales como patologías de cabeza, patologías de estómago, trastornos del sueño, etc. En lo que respecta a la salud mental, los signos habituales incluyen ansiedad, fobia social, depresión y tendencias suicidas, entre otros.

Las consecuencias de un clima social escolar negativos llegan a los alumnos en forma de sentimiento de no pertenencia en donde ningún alumno puede sentirse cómodo en donde está, la falta de empatía hacia su alrededor y a los demás compañeros hacen que cada uno de se vea no como un compañero si no como un enemigo dentro de la institución generando que cada alumno genere envidia y poca empatía alrededor de ellos teniendo actos negativos con sus compañeros bullying, creando inseguridades con los demás compañeros del aula.

Así también Raczynski y Muñoz (como se citó en Mendoza, 2024) señalan que un entorno negativo distrae a profesores y administradores, es causa de desmotivación, disminuye su compromiso con la escuela y su disposición para trabajar, generando un sentimiento de temor acerca de lo que se puede lograr y la alteración de la perspectiva

de la escuela. El futuro de la institución educativa. Tanto los ejecutivos como los profesores percibieron que su implicación creativa en su tarea estaba disminuyendo.

El entorno negativo genera a su vez emociones negativas en los estudiantes, tales como incertidumbre, miedo, estrés, acoso, depresión, enojo, frustración, incompetencia, incompetencia, agotamiento mental y físico. En última instancia, esto conducirá a que los integrantes no se sientan satisfechos viviendo en este entorno, impidiendo el sentido de pertenencia y, debido a conductas hostiles, una mala convivencia, impidiendo a los integrantes establecer relaciones saludables y significativas, en ese sentido isrupta los procesos de socialización y aprendizaje (Milicic & Arón citado en Neyra, 2021).

Un ambiente negativo no permite que la seguridad y un ambiente justo prosperen, los profesores que son símbolo de conocimiento y autoridad mientras estén expuestos a un ambiente escolar en donde ellos mismo perciben que los alumnos no son estudiantes sino personas que incumplen el reglamento no se permite a ser objetivo al momento de tomar decisiones al crear un ambiente escolar negativo llegan a tener consecuencias en la autoestima, la depresión y ansiedad.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Trastornos del comportamiento:

Parellada (2021) define los trastornos del comportamiento como patrones de conducta antinormativas, persistentes y desadaptativos que generan dificultades significativas en el funcionamiento del individuo. Se aprecia que los trastornos del comportamiento representan una modificación clínicamente significativa en el

comportamiento y la adaptación del individuo en diversos entornos, tales como en casa, en la escuela y en la comunidad.

2.3.2. Clima social escolar:

Trianes (como se citó en Alvarado, 2019) define el clima social escolar como la experiencia del entorno interactivo de estudiantes y profesores, su bienestar, la aceptación mutua y el sentido de valor que le dan a su convivencia diaria.

CAPITULO III

RESULTADOS

Tabla 2

Nivel de trastornos del comportamiento en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo

		N	%
Trastornos del comportamiento	Normal	36	26,3
	Bajo	69	50,4
	Moderado	20	14,6
	Severo	12	8,8
Disocial	Normal	35	25,5
	Bajo	71	51,8
	Moderado	21	15,3
	Severo	10	7,3
Predisocial	Normal	49	35,8
	Bajo	59	43,1
	Moderado	17	12,4
	Severo	12	8,8
Psicopatía	Normal	37	27,0
	Bajo	70	51,1
	Moderado	18	13,1
	Severo	12	8,8
Hiperactividad	Normal	36	26,3
	Bajo	73	53,3
	Moderado	15	10,9
	Severo	13	9,5

Impulsividad	Normal	40	29,2
	Bajo	65	47,4
	Moderado	20	14,6
	Severo	12	8,8
Total		137	100

En la tabla 2, se observa un nivel bajo de conductas disruptivas (50,4%). A nivel dimensional se obtuvo un nivel bajo en las dimensiones disocial (51,8%), predisocial (43,1%), psicopatía (51,1%), hiperactividad (53,3%) e impulsividad (47,4%)

Tabla 3

Nivel de clima social escolar en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo

		N	%
Clima social escolar	Bajo	35	25,5
	Medio	69	50,4
	Alto	33	24,1
Factor 1: Aspectos relativos al centro escolar	Bajo	46	33,6
	Medio	59	43,1
	Alto	32	23,4
Factor 2: Aspectos relativos a los profesores	Bajo	46	33,6
	Medio	61	44,5
	Alto	30	21,9
Total		137	100

En la tabla 3, se observa un nivel medio en la variable clima social escolar (50,4%).

A nivel de factores, se obtuvo un nivel medio en el factor 1 (43,1%) y factor 2 (44,5%)

Tabla 4

Análisis correlacional entre trastornos del comportamiento y clima social escolar

	Clima social escolar	Sig. (p)
Trastornos del comportamiento	-.070	.415

Nota.

r: Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis

**p<.01: Muy Significativa.

En la tabla 4 se aprecia que no existe relación entre trastornos del comportamiento y clima social escolar (Rho= -.070; p=.415)

Tabla 5

Análisis correlacional entre las dimensiones de trastornos del comportamiento y el factor 1 de clima social escolar

	Factor 1: Aspectos relativos al centro escolar	Sig. (p)
Disocial	-.056	.518
Predisocial	-.043	.615
Psicopatía	-.073	.399
Hiperactividad	-.139	.104
Impulsividad	-.025	.772

Nota.

r: Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis

*p<.05: Significativa

En la tabla 5 se observa que no existe relación ($p>0.05$) entre el factor 1 aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones: disocial (Rho= -.056), Predisocial (Rho= -.043), Psicopatía (Rho= -.073), Hiperactividad (Rho= -.139), Impulsividad (Rho= -.025)

Tabla 6

Análisis correlacional entre las dimensiones de trastornos del comportamiento y el factor 2 de clima social escolar

	Factor 2: Aspectos relativos a los profesores	Sig. (p)
Disocial	-.036	.674
Predisocial	-.075	.383
Psicopatía	-.207*	.015
Hiperactividad	-.161	.060
Impulsividad	-.048	.578

Nota.

r: Coeficiente de correlación de Spearman

Sig.(p): Probabilidad de rechazar la hipótesis

*p<.05: Significativa

En la tabla 6 se aprecia que no existe relación ($p > 0.05$) entre el factor 2 aspectos relativos a los profesores y las dimensiones disocial (Rho= -.036), Predisocial (Rho= -.075), Hiperactividad (Rho= -.161), Impulsividad (Rho= -.048). No obstante, hubo relación con la dimensión Psicopatía (Rho= -.207; $p=0.015$)

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la etapa de la adolescencia, suele ser común observar entre los estudiantes algunos comportamientos que pueden estar fuera de lo normado por los profesores y la institución educativa, por ejemplo, la desobediencia para permanecer en silencio durante la clase, incumplimiento de algunas tareas, peleas entre compañeros e incluso desacuerdos con los docentes, todo ello conlleva a que el estudiante deba ser orientado y mejore su comportamiento. Sin embargo, en casos mayores, también podrían presentarse actitudes desafiantes hacia los compañeros, los docentes y el personal que labora en la institución lo cual conlleva a que las relaciones interpersonales entre los implicados se tornan conflictivas.

Además, se puede afirmar que un clima agradable en el ambiente social escolar es fundamental ya que permitirá que los educandos sean parte de un ambiente saludable donde puedan aprender no sólo conocimientos teóricos sino también a confiar en su entorno y poder establecer relaciones positivas con sus pares y adultos como lo son los profesores y demás personal. Cuando esto no sucede, el estudiante se sentirá inseguro, insatisfecho y repercutirá en su motivación para poder asistir al plantel educativo y además para cumplir con sus responsabilidades académicas.

En ese sentido, en la presente investigación se buscó determinar la relación entre trastornos del comportamiento y clima social escolar en estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.

Al respecto, se procederá en primer lugar a analizar los resultados descriptivos; es así que en cumplimiento del primer objetivo específico se puede observar en la tabla 2 los niveles de trastornos del comportamiento en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de la institución investigada, donde se muestra que predomina el nivel bajo en los trastornos del comportamiento a nivel general con el 50.4% de los alumnos, del mismo modo en las

dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad se destaca el nivel bajo con porcentajes que varían entre 47.4% y 53.3%, lo cual significa que si bien es cierto no es un comportamiento frecuente, dichos estudiantes en alguna ocasión han incurrido en incumplimiento de las normas y derechos de los demás, incurriendo en peleas o amenazas hacia los demás, así como actos de rebeldía; del mismo podrían haber presentado comportamientos no visibles como humillar o dejar en ridículo a los demás. Del mismo modo, en alguna ocasión se ha podido notar falta de empatía debido al egocentrismo que poseen, pudiendo esto ser parte de sus características como adolescentes; del mismo modo han podido alguna vez denotar falta de atención a indicaciones o hacia sus clases, actividad inapropiada en situaciones que requieren de organización y autocontrol.

Ello es corroborado por Guevara (2023) quien encontró durante su investigación, el 82.2% de las personas evaluadas experimentan un nivel de modificación del comportamiento bajo, señalando que el comportamiento de este grupo no está significativamente alterado o perturbado, ya que estarían presentando un comportamiento dentro de límites considerados aceptables y señalan además que el entorno donde se desenvuelven tiene un impacto significativo en la forma de actuar.

De igual manera Pérez (2018) encontró en su investigación que el 52,8% de su población tiene un nivel bajo en trastornos del comportamiento, lo cual indica que los estudiantes tendrán una conducta adecuada y equilibrada que posibilitarán la creación de un entorno adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto se debe reconocer que durante las diferentes etapas de la vida se podrían presentar algunas conductas transgresoras por razones diversas, no necesariamente por complicación de comportamientos previos. En ese sentido, los trastornos del comportamiento

evolucionan de manera muy diversa; se sabe que, en muchas ocasiones, el problema desaparece cuando se llega a la madurez de la vida adulta. No obstante, un porcentaje significativo de casos se transforman en trastornos crónicos que persisten hasta la edad adulta (Parellada et al., 2018).

Del mismo modo en respuesta al segundo objetivo específico, en la tabla 3 se aprecia los niveles de clima social escolar en los en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria, encontrando que prevalece el nivel medio en el clima social escolar a nivel general con un 50.4% de los estudiantes, del mismo modo se destaca el nivel medio en las dimensiones aspectos relativos al centro escolar y aspectos relativos a los profesores con porcentajes de 43.1% y 44.5% respectivamente; ello indica que dichos estudiantes tienden a sentirse seguros en su centro educativo, mismo que perciben como organizado, con adecuada infraestructura y un ambiente agradable, a su vez dándose cuenta del interés y disposición a apoyarlos que sus profesores y personal administrativo tienen hacia ellos como educandos. Así también suelen tener una percepción positiva respecto a la relación con sus docentes, sin embargo, en ocasiones podrían interpretar las correcciones que les dan como injustas e incurrir en faltas de respeto, esto podría ser propio de su inestabilidad emocional que es parte de su etapa de desarrollo.

Ello es corroborado por Carrasco (2018) quien en su estudio reveló que el 44.8% de la población experimenta el clima social escolar en un nivel medio, indicando que la percepción que los estudiantes tienen de la realidad educativa está influenciada por la calidad, estructura o función del clima social escolar existente y participativo. El entorno educativo tiene un efecto significativo en la percepción de los estudiantes sobre su entorno,

interacciones y actitudes, lo que puede mejorar o degradar sus rasgos de carácter y personalidad, lo que lleva al desarrollo de habilidades y recursos sociales.

Del mismo modo es corroborado por López (2021) quien durante su investigación, se encontró que el nivel medio de clima social escolar global se caracteriza por el 51.5%; en sus dimensiones se destaca el nivel medio con porcentajes que varían entre 58.7% y 72.1%; a partir de ello se puede inferir que la mayoría de los participantes del estudio tienen una perspectiva casi optimista sobre las relaciones interpersonales, las interacciones y las relaciones que se crean en el entorno educativo. Asimismo, experimentan una plena satisfacción con el grado de participación, libertad de expresión, integración y apoyo mutuo en la realización de las tareas para lograr que la forma en que se realizan las tareas esté orientada al logro de las metas académicas y la capacidad de adaptar la enseñanza para la resolución de nuevos temas.

En la misma línea se puede afirmar que un entorno favorable en donde los profesores y directivos se interesan por sus estudiantes y darles condiciones adecuadas fomentará su seguridad, toda vez que un entorno que brinda protección y comodidad aumenta el ingenio, comportamiento curioso, relaciones sanas y más fuertes posibilitándoles que puedan sobresalir para afrontar los retos que se presenten y aprendiendo de cada una de las experiencias (Trianes et. al.. citado en Rojas. 2021).

Ahora se procederá a responder a las hipótesis de investigación, al respecto en la tabla 4 se observa que se rechaza la hipótesis general pues conforme al coeficiente de correlación de Spearman, no existe relación ($p > 0.05$) entre los trastornos del comportamiento y el clima social escolar en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo; ello indica que la presencia de trastornos del comportamiento manifestados en

patrones antinormativos y desadaptativos que muestren los estudiantes no se relaciona con la percepción que puedan tener de su entorno escolar, por ende el interactuar de forma positiva con su entorno escolar, compañeros y docentes, sentirse aceptados y apoyados por estos en un ambiente cooperativo y con condiciones físicas como mobiliario e infraestructura adecuada no los hace ajenos a presentar dichos comportamientos antinormativos.

Al respecto Parellada et. al. (2018) evidencia que los trastornos de conducta se relacionan con entornos de crianza desfavorable y provienen de familias desestructuradas, ya que la persona aprende acerca del respeto hacia las normas y aprende a adoptar comportamientos sociales que fomenten una buena relación con los demás.

Ello explicaría por qué el entorno escolar a pesar de ser importante para promover no sólo aprendizajes sino también valores, no necesariamente va a garantizar la ausencia de comportamientos desadaptativos en los estudiantes.

Ello es corroborado por Forbes y Pérez (2018) al respecto concluyeron que existen factores externos como medios de comunicación, sociedad, familia, medio en el que vive y factores internos como la personalidad de los estudiantes, biológicos, la educación que reciben, los cuales influyen directamente sobre los estudiantes y son la causa de estas conductas violentas y agresivas.

Del mismo modo Ramírez (2020) en su investigación se indica que no existe una correlación significativa entre las variables de ajuste conductual y las dimensiones del entorno social escolar. Se indica que estas dos variables operan de forma independiente, y la calidad de la adaptación conductual no es necesariamente un determinante del nivel del entorno social escolar de los estudiantes.

Por otro lado, en la tabla 5, se rechaza la primera hipótesis específica pues no se encuentra correlación ($p > 0.05$) entre las dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad de los trastornos del comportamiento y el factor aspectos relativos al centro escolar de clima social escolar; ello indica que la presencia de indicadores conductuales de violación de normas y derechos de los demás, conductas de destrucción de los bienes ajenos; así como comportamiento agresivos pasivos y de exclusión social hacia otros; la falta de empatía y egocentrismo manifestados en alguna ocasión por estos estudiantes; así como la falta de atención e impulsividad y comportamientos caracterizados por actividad excesiva e inapropiada no se relaciona con la percepción de seguridad, organización e infraestructura que puedan tener los estudiantes respecto a su centro educativo. Es decir que el estudiar en un ambiente agradable, donde el personal docente y administrativo muestra interés por sus estudiantes, no garantiza que sean ajenos a presentar indicadores de comportamientos inadecuados como los ya mencionados.

En la misma línea Parellada et. al. (como se citó en Rojas, 2021) indica que es consciente de que las conductas transgresoras no deben ser consideradas como elementos de alarma; sino como elementos esenciales que podrían tener un impacto en la formación del carácter y valores de los niños y adolescentes; por ello hace hincapié en la importancia que tiene la familia, en especial los padres, quienes son modelos de comportamiento.

Ello explicaría entonces por qué pudieran presentarse conductas antinormativas en los estudiantes a pesar de que asisten a una institución de la cual tienen una percepción positiva en torno a su organización, seguridad e infraestructura. En ese sentido al ser la familia el primer entorno de los estudiantes ya que es ahí donde podría haberse descuidado

la formación de valores conllevando a la presencia de indicadores de trastornos del comportamiento, siendo esto ajeno al entorno escolar.

En la misma línea Gómez y Muñoz (2014) señalan en su investigación, la competencia formativa es relevante debido a que ahí los padres regulan el comportamiento de los hijos a través de la socialización parental, donde promueven normas, normas y valores que son aceptables en la sociedad, además los impulsan a una convivencia saludable y una cultura de paz.

Por otro lado, en la tabla 6, se rechaza la segunda hipótesis específica pues no se encuentra correlación ($p > 0.05$) entre las dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad de los trastornos del comportamiento y el factor aspectos relativos a los profesores de clima social escolar; ello indica que la presencia de comportamientos donde se violan las reglas o normas y derechos de las demás personas, conductas de destrucción de los bienes ajenos; así como comportamiento agresivos pasivos y de exclusión social hacia otros; la falta de empatía y egocentrismo manifestados en alguna ocasión por estos estudiantes; así como la falta de atención e impulsividad y comportamientos de actividad inapropiada y excesiva no se relaciona con la percepción del tipo de vínculo entre docente y alumno, por lo cual la manera como son tratados por sus docentes, es decir de manera justa y con respecto, la atención que estos les brindan para absolver dudas, impartir conocimientos, favoreciendo su adaptación escolar no garantiza que estos estudiantes sean ajenos a presentar indicadores de comportamientos desadaptativos.

En la misma línea Trianes et. al. (como se citó en Rojas, 2021) indica que la calidad de las relaciones entre estudiantes-estudiantes y entre estudiantes-profesores fomente emociones positivas en los estudiantes, ya que se sentirán aceptados, valiosos y motivados

para aprender; no obstante, no se refiere a que el entorno social escolar pueda generar trastornos del comportamiento.

Ello es corroborado por Ramírez (2020) quien señala que los objetivos no siempre los logran los estudiantes, sino mediante un adecuado desarrollo curricular, organización, claridad y coherencia del currículo, el grado en que se cumplen los estándares y el grado en que los docentes se adhieren a estos requisitos y coherencia, ya que apoyan la relevancia del clima social de la escuela para el desarrollo de la personalidad y el hecho de que un clima enriquecedor está estrechamente relacionado con la adopción de normas claras en el aula y la relación entre profesores y estudiantes. El vínculo entre profesor y alumno debe interpretarse como un apoyo tanto emocional como profesional.

A partir de ello se puede inferir que el clima social escolar es un entorno donde el estudiante va a reforzar las normas y valores que trae desde casa, y que han sido aprendidos a partir de la dinámica familiar de la que son parte.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- Respecto a los niveles de trastornos del comportamiento en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de la institución investigada, predomina el nivel bajo en los trastornos del comportamiento a nivel general con el 50.4%. Del mismo modo en las dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad predomina el nivel bajo con porcentajes que oscilan entre 47.4% y 53.3%.
- En cuanto a los niveles de clima social escolar predomina el nivel medio en el clima social escolar a nivel general con un 50.4%. Del mismo modo predomina el nivel medio en las dimensiones aspectos relativos al centro escolar y aspectos relativos a los profesores con porcentajes de 43.1% y 44.5% respectivamente.
- No existe relación entre los trastornos del comportamiento y el clima social escolar en los estudiantes de tercero y cuarto de secundaria de una institución educativa de Trujillo.
- No se encuentra correlación entre las dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad de los trastornos del comportamiento y el factor aspectos relativos al centro escolar de clima social escolar.
- No se encuentra correlación entre las dimensiones disocial, predisocial, psicopatía, hiperactividad e impulsividad de los trastornos del comportamiento y el factor aspectos relativos a los profesores de clima social escolar.

5.2. Recomendaciones

1. Al director de la institución educativa, gestionar la realización de charlas psicológicas donde se aborden temas tales como autoestima y autoconcepto, solución de conflictos, manejo de la ira para promover conductas adecuadas en los estudiantes.
2. Al director de la institución educativa, gestionar la realización de charlas psicológicas donde se aborden temas tales como comunicación efectiva y escucha activa, manejo de desacuerdos, empatía y sensibilidad, inclusión y diversidad, para promover un adecuado clima social escolar.
3. Al departamento de tutoría, promover la realización de actividad de integración entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, favoreciendo así el respeto mutuo, comunicación asertiva y respeto por las normas de convivencia.
4. Al departamento de tutoría, gestionar la ejecución de programas de prevención psicológica bajo el enfoque del aprendizaje social, donde se promueva la adopción de comportamiento adecuados, así como la adaptación al entorno educativo.

CAPITULO VI

REFERENCIAS Y ANEXOS

7.1. Referencias

Aliaga, N., y Figueroa, E. (2019). *Satisfacción familiar y Trastornos del comportamiento en estudiantes de una Institución Educativa pública del Distrito de Pangoa, 2019.*

<https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/1237/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alvarado, J. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes de secundaria de colegios de Puente Piedra-Lima, 2019. Edu.pe.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41466/Alvarado_AJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Álvarez, P. (2015). La Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner>

Aquehua, C. (2018). Confiabilidad y validez de las puntuaciones del Cuestionario ESPERI de Transtornos del Comportamiento en Adolescentes escolarizados en S.J.L 2018.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29328/Aquehua_DC.pdf?sequence=6

Aquino, S. (2024). Conductas disruptivas y clima escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa en Lima Metropolitana.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/137164/Aquino_TSD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arnal, A., Bazanbide, M., Bellido, C., M, C., García, Á., M., G., Peña, R., Pérez, M., y Vergara, M. (2011). Trastornos de la conducta. <https://www.psie.cop.es/uploads/aragon/Arag%C3%B3n-trastornos-de-conducta-una-guia-de-intervencion-en-la-escuela.pdf>

Asencio, R. (2018). Clima social escolar y conducta violenta en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Los Olivos-Lima, 2018. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/25322/Asencio_VRS.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181–194. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181

Bravo, M., Salvo, S., y Mieres, 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 publica de Mexico*, 58(6), 597. <https://doi.org/10.21149/spm.v58i6.7913>

Carrasco, A. (2018). Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo.

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/5338/Carrasco%20Cruz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ceja, A., Padrós, F., yManzo, M. (Eds.). (2022). Apego y trastorno de la conducta en adolescentes institucionalizados y escolarizados (Vol. 21). Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística.

Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo. (2023). Problemas de comportamiento o conducta. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/spanish/behavior.html>

Cervantes, R., y Mayta, R. (2020). Clima social escolar y conductas disruptivas en alumnos del 1ero A 5to año de secundaria del Colegio Mariscal Cáceres, distrito ciudad nueva de Tacna, 2020. <https://repositorio.utelesup.edu.pe/bitstream/UTELESUP/1343/1/CERVANTES%20MANDAMIENTO%20RUDY%20SARA-MAYTA%20SILVA%20RICARDO%20CESAR.pdf>

Cornejo, M. (2020). “Factores Asociados Al Desarrollo De La Conducta Disocial Durante La Adolescencia”: Una revisión sistemática de la literatura científica en los últimos 10 años. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25586/INVESTIGACION%20TEC3%93RICA%20FINAL.pdf?sequence=1>

- Correa, E. (2019). Conductas Disruptivas Una Revisión Teórica Del Concepto.
<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7263/Correa%2520Balc%25C3%25A1zar%252C%2520Edilberto.pdf?sequence=1>
- Cruz, J., y Reyes, M. (2019). Efectos del clima escolar y la violencia escolar en el aprendizaje de los alumnos de cuatro centros educativos de la región Ciénega de Michoacán. Comecso.com. <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/554>
- Escallón, E., González, B. I., Peña, P. C., y Rozo, L. (2019). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural: el desarrollo de conceptos científicos en estudiantes bogotanos. Revista Colombiana de Psicología, 28, 81-98.
<https://doi.org/10.15446/rcp.v28n1.68020>
- Escamilla, I. (2023). Trastorno de conducta. Top Doctors.
<https://www.topdoctors.es/diccionario-medico/trastorno-de-conducta>
- Forbes, F., y Pérez, A. (2018). Niveles de agresividad y convivencia en el aula.
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2988/40987933-8742928.pdf>
- Fromm (2020). Adolescentes y trastornos de conducta. Portal Psicología y Mente.
<https://psicologiaymente.com/clinica/adolescentes-trastornos-de-conducta>
- Fuentes, G. (2023). Qué es el ambiente social y familiar. Mundo Sustentable.
https://mundosustentable.com.mx/que-es-el-ambiente-social-y-familiar/?expand_article=1

Gamarra, E. (2017). Propiedades psicométricas del cuestionario clima social del centro escolar en adolescentes de instituciones educativas de lima sur. Edu.pe. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/434/EDSON%20GAMARRA.pdf>

Gallardo, M. (2013). Propiedades Psicométricas del Cuestionario ESPERI. Academia.edu. https://www.academia.edu/31808174/Propiedades_Psicom%C3%A9tricas_del_Cuestionario_ESPERI

Gálvez, J., Vera, D., y Trizano, I. (Eds.). (2015). Estudio confirmatorio del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar en Chile (Vol. 32). Revista Mexicana de Psicología. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243045364006.pdf>

García, I. (2020). Cambio de guion. Programa de intervención con adolescentes que presentan problemas de conducta. 1Library.co. <https://1library.co/document/y6erx5m5-cambio-guion-programa-intervenci%C3%B3n-adolescentes-presentan-problemas-conducta.html>

González, A. (2021). El impacto del Clima Social Escolar en el sentido de pertenencia desde la perspectiva del estudiante. Ucentral.cl. <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/liminales/article/view/559/707>

González, A. (2021). Vista de El impacto del Clima Social Escolar en el sentido de pertenencia desde la perspectiva del estudiante. Ucentral.cl. <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/liminales/article/view/559/707>

- Guevara, A. (2023). Clima escolar y alteración del comportamiento en estudiantes de una institución educativa pública de nivel primario, Ilave-2022. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/111610/Guevara_CAL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Hidalgo, E. y Cardenas, G. (2022). Convivencia escolar y clima social escolar en estudiantes de secundaria de la Institucion Educativa Privada Virgen De Las Mercedes - San Juan De Lurigancho, 2021. <https://repositorio.autonmadeica.edu.pe/bitstream/autonmadeica/2116/1/CARDENAS%20SALAZAR%20DE%20JARA%20GABY%20JAKELINE%20-%20HIDALGO%20PE%20C3%91A%20EMILY%20DAYSI.pdf>
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2020). Una de cada ocho personas ha sufrido algún trastorno mental en Lima debido a la COVID-19. *Gob.pe*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/542921-minsa-una-de-cada-ocho-personas-ha-sufrido-algun-trastorno-mental-en-lima-debido-a-la-covid-19>
- L,S. Eddy (Ed.). (2020). Trastornos del comportamiento: Vol. VIII. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol8num1-2020/3%20Tema%20de%20revision%20-%20Trastornos%20del%20comportamiento.pdf>

Levy, S. (2022). Problemas de comportamiento en los adolescentes. Manual MSD versión para público general. <https://www.msmanuals.com/es/hogar/salud-infantil/problemas-en-los-adolescentes/problemas-de-comportamiento-en-los-adolescentes>

López, M. (2021). Clima social escolar y agresividad en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Trujillo. https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12759/8475/REP_PSIC_MAYRA.LOPEZ_CLIMA.SOCIAL.ESCOLAR.AGRESIVIDAD.ESTUDIANTES.SECUNDARIA.INSTITUCI%C3%93N.EDUCATIVA.P%C3%9ABLICA.TRUJILLO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mallma, C. (2021). Adaptación de la Escala De Clima Social Escolar de Moos en alumnos de nivel secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Lurín. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1251/Mallma%20Paredes%2c%20Corina%20Patrocinia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mardones, G. (2023). Influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>

Mergildo, B. (2023). Teoría sociocultural del aprendizaje. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/teora-sociocultural-del-aprendizajepdf/257885421>

Minsa. (2021). El 75% de trastornos mentales como la psicosis inician antes de los 18 años de edad. Gob.pe. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/563945-minsa-el-75-de-trastornos-mentales-como-la-psicosis-inician-antes-de-los-18-anos-de-edad>

Modena, N. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Detección de Trastornos del Comportamiento en adolescentes de Nuevo Chimbote, 2017. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29080/Modena_MNJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Neyra, M. (2021). Bases teóricas del clima social escolar. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/4470/1/TL_NeyraChinchayMaria.pdf

Neyra, M. (2021). Bases teóricas del clima social escolar. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/4470/1/TL_NeyraChinchayMaria.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2018). Cie-10 Código F91. Trastornos de la conducta. Icdcode.Info. <https://icdcode.info/espanol/cie-10/codigo-f91.html>

Organización Mundial de la Salud. (2021). Salud mental del adolescente. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Pachari, C., y Taco, E. (2019). Convivencia escolar y conductas disruptivas en estudiantes del tercer año de educación secundaria de la Institución Educativa 40038 Jorge Basadre Grohmann, Arequipa- 2019.

<https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/25676e99-1c08-4f9c-90b9-1a2d66aa50a5/content>

Palomo, A. (2019). El aprendizaje social y emocional. *Revistaventanaabierta.es*.
<https://revistaventanaabierta.es/el-aprendizaje-social-y-emocional/>

Parellada, M. (2021). Trastornos del comportamiento. Una perspectiva psiquiátrica. 1Library.co. <https://1library.co/document/y9rvpory-trastornos-del-comportamiento-una-perspectiva-psiquiatrica-mara-parellada-unidad-de-adolescentes-hospital-general-universitario-gregorio-maranon.html>

Parellada, M., San-Sebastián, J., y Martínez, R. (2009). Evaluación del Cuestionario ESPERI. Cop.es. <https://www.cop.es/uploads/PDF/2013/ESPERI.pdf>

Parellada, M., San-Sebastián, J., Martínez, R., y Martín, J. (2018). Cuestionarios para la detección de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes. <http://biblioteca.usfa.edu.bo/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=038c2cb096414fd2b2c481041645fc3c>

Pérez, C., y Asensi, C. (2021). Cómo crear un clima de aula positivo. *Actividades y técnicas de intervención. Revista Española de Pedagogía*, 0, 30. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2935>

Pérez, J. (2018). Clima social escolar y conductas disruptivas en estudiantes de una Institución Educativa De José Leonardo Ortiz, 2017. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4772/Perez%20Barandiaran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Perez, M. (2024). Entorno de aprendizaje: tipos y cómo crear uno positivo. SMOWL Proctoring | Sistema de supervisión para exámenes online.
<https://smowl.net/es/blog/entorno-de-aprendizaje/>
- Portillo, S. (2019). La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. Researchgate.net.
https://www.researchgate.net/publication/352907120_La_construccion_de_ambientes_de_aprendizaje_en_la_escuela_una_tarea_permanente
- Ramírez, C., y Wong, J. (2021). Clima social escolar y conducta disruptiva en estudiantes de 6° grado de la Institución Educativa N° 3072, Lima.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/73197/Ramirez_VCJF-Wong_PJJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramírez, S. (2020). Adaptación de conducta y clima social escolar en estudiantes de cuarto grado de secundaria de una Institución Educativa De San Ignacio.
<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7869/Ram%C3%ADrez%20Contreras%2C%20Sinicio%20Arcadio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, P. (2017). Trastornos del comportamiento. Adolescenciasema.org.
<https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Trastornos%20del%20comportamiento.pdf>
- Rojas, C. (2021). Clima social escolar y conductas agresivas en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas públicas Ayacucho, 2020.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/64795/Rojas_AC-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas, J. (2017). Elementos para una Psicoecología de la acción. 1Library.co. <https://1library.co/document/eqopvp5z-elementos-para-una-psicoecologia-de-la-accion.html>

Ruiz, L. (2021). Trastorno de conducta: síntomas, causas y tratamiento. La Mente es Maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/trastorno-de-conducta-sintomas-causas-y-tratamiento/>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década*, 22(41), 153–178. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362014000200007>

Scott S. (2017). Trastorno de la conducta (Irarrázaval M, Martín A, eds; Prieto Tagle F, Hacoheñ Domené S, trad). En Rey JM (ed), *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. Ginebra: Asociación Internacional de Psiquiatría del Niño y el Adolescente y Profesiones Afines 2017.

Seifert, K., & Sutton, R. (2022). Trastornos del Comportamiento. LibreTexts Español. [https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Educacion_y_Desarrollo_Profesional/Libro%3A_Psicologia_Educativa_\(Seifert_y_Sutton\)/05%3A_Estudiantes_con_Necesidades_Educativas_Especiales/5.08%3A_Trastornos_del_Comportamiento](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Educacion_y_Desarrollo_Profesional/Libro%3A_Psicologia_Educativa_(Seifert_y_Sutton)/05%3A_Estudiantes_con_Necesidades_Educativas_Especiales/5.08%3A_Trastornos_del_Comportamiento)

- Silvestre, W. (2018). Agresividad y convivencia en el aula según los estudiantes de 1o y 2o ciclos del Programa de Comunicación de la UNIFE, 2018. 1Library.co. <https://1library.co/document/y813vx2z-agresividad-convivencia-segun-estudiantes-ciclos-programa-comunicacion-unife.html>
- Suarez, M., y Vera, A. (2017). Conductas problema en adolescentes de 12 a 15 años de edad, que cursan el grado sexto de bachillerato del “Instituto Técnico Industrial Monseñor Carlos Ardila García” del Municipio del Socorro Santander. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/300/2017_Tesis_Mayerly_Tatiana_Suarez_Nossa.pdf
- Trianes, M., Blanca, M., De la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (Eds.). (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar (Vol. 18). Psicothema. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718217.pdf>
- Triglia, A. (2015). La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>
- Universidad Internacional de Valencia. (2021). Trastornos del comportamiento y cómo abordarlos en el aula. VIU España. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/trastornos-del-comportamiento-y-como-abordarlos-en-el-aula>
- Vásquez, D. (2017). Propiedades Psicométricas del cuestionario ESPERI de Trastornos del Comportamiento en niños de Instituciones Educativas Públicas de Chiclayo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/312/v%C3%A1squez_ad.pdf?sequence=1

Vega, D. (2023). Psicopatología Infantil. Studocu.com. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-tangamanga-sc/psicodiagnostico/teorias-explicativas-sobre-los-trastornos-de-conducta/31349134>

Vera, R. (2018). Trastorno De Conducta: Revisión Teórica Del Concepto. Ull.es. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/8814/Trastorno%20de%20Conducta%20Revision%20teorica%20del%20concepto.pdf>

7.2. Anexos

Tabla A1

Estadístico prueba de normalidad para la variable Trastornos del comportamiento

	N	K-S	P
Disocial	137	.106	001 ^b
Predisocial	137	.183	001 ^b
Psicopatía	137	.163	001 ^b
Hiperactividad	137	.157	001 ^b
Impulsividad	137	.120	001 ^b
Trastornos del comportamiento	137	.098	001 ^b

Nota.

N= muestra

K-S= Kolmogorov Smirnov

P= valor de probabilidad

b= $P < 0.05$

En la tabla A1 se observa que, los valores de significancia de la variable y sus dimensiones son menores al parámetro de $p < 0.05$, lo cual corresponde a una distribución no normal (no paramétrica), donde las puntuaciones directas de la muestra muestran dispersión. Por ende, para el diseño de estudio presente se realiza el contraste de hipótesis mediante el coeficiente de correlación (Rho) de Spearman.

Tabla A2*Estadístico prueba de normalidad para la variable Clima social escolar*

	N	K-S	P
Factor 1: Aspectos relativos al centro escolar	137	.082	.025 ^b
Factor 2: Aspectos relativos a los profesores	137	.091	.007 ^b
Clima social escolar	137	.050	.200 ^b

Nota.

N= muestra

K-S= Kolmogorov Smirnov

P= valor de probabilidad

b= $P < 0.05$

En la tabla A2 se observa que, los valores de significancia de las dimensiones son menores al parámetro de $p < 0.05$, a excepción de la variable, lo cual corresponde a una distribución no normal (no paramétrica), donde las puntuaciones directas de la muestra muestran dispersión. Por ende, para el diseño de estudio presente se realiza el contraste de hipótesis mediante el coeficiente de correlación (Rho) de Spearman.

Tabla A3*Validez interna mediante correlación ítem-test de la variable Trastornos del comportamiento*

Ítem ^a	r _{ítem}	Ítem ^a	r _{ítem}
01	0.37	31	0.36
02	0.37	32	0.67
03	0.40	33	0.54
04	0.36	34	0.03
05	0.50	35	0.08
06	0.38	36	0.02
07	0.36	37	0.28
08	0.50	38	0.36
09	0.35	39	-0.16
10	-0.32	40	0.46
11	0.48	41	0.03
12	0.23	42	0.27
13	0.35	43	0.31
14	0.03	44	0.22
15	0.17	45	0.19
16	0.31	46	-0.03
17	0.37	47	0.41
18	0.34	48	-0.20
19	0.18	49	0.05
20	0.22	50	0.24
21	0.12	51	0.24

22	0.53	52	0.09
23	0.55	53	-0.14
24	0.29	54	0.36
25	-0.16	55	0.40
26	0.46	56	0.55
27	0.33	57	0.44
28	0.61		
29	0.38		
30	-0.01		

Nota. r_{itc} = Coeficiente de correlación item-test corregido; a= Ítem válido si r_{itc} es significativo o $\geq .20$

Se presentan los índices de homogeneidad item-test corregido, donde todos los reactivos correlacionan significativamente ($p < 0.05$), con la puntuación total del mismo, registrando valores que superan el mínimo requerido de .20. Los ítems que no cumplieron con la condición son los reactivos 25, 39, 46, 49 y 53.

Tabla A4

Confiabilidad interna de los ítems de la variable Trastornos del comportamiento

	α	ω	Nº Ítems
Cuestionario para la detección de trastornos del comportamiento (ESPERI)	0.704	0.854	57

Nota. α = Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach; ω = Coeficiente de confiabilidad omega de McDonald

Tras el análisis de consistencia interna mediante alfa y omega, con un intervalo de 95%, se aprecia un alfa de .704 y un omega de .854 para el test. En conclusión, se evidencia una confiabilidad muy alta.

Tabla A5*Validez interna mediante correlación ítem-test de la variable Clima social escolar*

Ítem ^a	r_{itc}	Ítem ^a	r_{itc}
01	0.40	08	0.62
02	0.48	09	0.47
03	0.41	10	0.57
04	0.61	11	0.50
05	0.46	12	0.54
06	0.26	13	0.73
07	0.43	14	0.73

Nota. r_{itc} = Coeficiente de correlación ítem-test corregido; a= Ítem válido si r_{itc} es significativo o $\geq .20$

Se presentan los índices de homogeneidad ítem-test corregido, donde todos los reactivos correlacionan significativamente ($p < 0.05$), con la puntuación total del mismo, registrando valores que superan el mínimo requerido de .20.

Tabla A6

Confiabilidad interna de los ítems de la variable Clima social escolar

Clima social escolar	α	ω	N° Ítems
	0.742	0.873	14

Nota. α = Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach; ω = Coeficiente de confiabilidad omega de McDonald

Tras el análisis de consistencia interna mediante alfa y omega, con un intervalo de 95%, se aprecia un alfa de .742 y un omega de .873 para el test. En conclusión, se evidencia una confiabilidad muy alta.

Tabla A7

Validez mediante correlación ítem-test de la variable Trastornos del comportamiento del grupo piloto

Ítem ^a	r_{itc}	Ítem ^a	r_{itc}
01	0.24311	31	0.11905
02	0.29096	32	0.3586
03	0.21855	33	0.43442
04	0.25007	34	0.31451
05	0.32685	35	0.47616
06	-0.10507	36	0.2853
07	-0.11836	37	0.00755
08	0.23725	38	0.32223
09	-0.00914	39	0.22395
10	0.22154	40	0.4342
11	0.25616	41	0.28702
12	0.28359	42	0.29882
13	0.28506	43	0.22019
14	0.23518	44	0.24724
15	0.27197	45	0.29949
16	0.21813	46	0.37786
17	0.24972	47	0.37067
18	0.36787	48	0.37228
19	0.24717	49	0.24901
20	0.46592	50	0.41633

21	0.30765	51	0.31947
22	0.47366	52	0.22492
23	0.45813	53	0.10016
24	0.23929	54	0.31914
25	0.27983	55	0.2506
26	0.48366	56	0.27754
27	0.33876	57	0.46929
28	0.27207		
29	0.4897		
30	0.27664		

Se presentan los índices de homogeneidad item-test corregido, donde todos los reactivos correlacionan significativamente ($p < 0.05$), con la puntuación total del mismo, registrando valores que superan el mínimo requerido de .20. Los ítems que no cumplieron con la condición son los reactivos 6, 7, 9, 31, 37 y 53.

Tabla A8

Confiabilidad interna de los ítems de la variable Trastornos del comportamiento del grupo piloto

	α de Cronbach	ω de McDonald
<i>Cuestionario para la detección de trastornos del comportamiento (ESPERI)</i>	0.822	0.839

Tras el análisis de confiabilidad mediante alfa y omega del grupo piloto, con un intervalo de 95%, se aprecia un alfa de .822 y un omega de .839 para el cuestionario. En conclusión, se evidencia una confiabilidad muy alta.

Tabla A9

Validez mediante correlación ítem-test de la variable Clima social escolar del grupo piloto

Ítem ^a	r _{ítem}	Ítem ^a	r _{ítem}
01	0.4707	08	0.4023
02	0.0747	09	0.5168
03	0.2103	10	0.3553
04	0.3224	11	0.5255
05	0.4576	12	0.6391
06	0.5831	13	0.7779
07	0.615	14	0.4941

Se presentan los índices de homogeneidad ítem-test corregido, donde todos los reactivos correlacionan significativamente ($p < 0.05$), con la puntuación total del mismo, registrando valores que superan el mínimo requerido de .20. El ítem que no cumplió con la condición es el 2.

Tabla A10

Confiabilidad interna de los ítems de la variable Clima social escolar del grupo piloto

<i>Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE)</i>	α de Cronbach	ω de McDonald
	0.828	0.837

Tras el análisis de confiabilidad mediante alfa y omega del grupo piloto, con un intervalo de 95%, se aprecia un alfa de .828 un omega de .837 para el cuestionario. En conclusión, se evidencia una confiabilidad muy alta.

Anexo B. Asentimiento informado

ANSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ deaños identificada con DNI N° _____ manifiesto que he sido informada acerca del desarrollo, objetivo y duración de la evaluación psicológica que se aplicará a mi menor hijo _____ por parte de la practicante pre profesional de _____ del ____ ciclo de la Universidad Privada Antenor Orrego.

Y declaro:

Que, he realizado las preguntas que me surgieron sobre la evaluación y que he recibido información suficiente sobre el mismo. Que la participación de mi menor hijo(a) es totalmente voluntaria.

Que, se puede retirar del estudio cuando lo considere necesario y sin que esto repercuta de manera alguna sobre su persona. Por lo tanto, presto libremente mi conformidad para que mi menor hijo participe en las evaluaciones.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos referido a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y que los datos e historias clínicas serán totalmente CONFIDENCIALES Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO.

Trujillo,..... de.....de 2022

Firma Padre de Familia

DNI.....

Firma Practicante Pre Profesional

DNI:.....

Anexo C. Cuestionario de Trastornos del comportamiento

ESPERI. CUESTIONARIO PARA LA DETECCIÓN DE TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Parellada, San Sebastián & Martínez (2009)

CUESTIONARIO ESPERI AUTOINFORME PARA JÓVENES DE 12 – 17 AÑOS

Nombres y Apellidos _____ Grado _____

A continuación, vas a encontrar una serie de afirmaciones que debes valorar según el siguiente criterio:

	1	2	3	4	5
	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Afirmaciones	1	2	3	4	5
1. Soy desobediente					
2. He robado en casa, tiendas, o por la calle					
3. Creo que nadie merece la pena					
4. Hago cosas sin pensar de las que luego me arrepiento					
5. He pegado a otras personas					
6. Soy muy inquieto, me muevo mucho					
7. He atracado a alguien amenazándole					
8. Hago cosas sin pensar en las consecuencias					
9. Hago lo que sea para conseguir lo que quiero					
10. Tengo en cuenta las opiniones de los demás					
11. Llevo la contraria por todo					
12. He vendido drogas o cosas robadas					
13. Me canso enseguida de hacer lo mismo					
14. Resuelvo los problemas dialogando					
15. He hecho el vacío a alguien para hacerle daño					
16. He contado mentiras de otras personas, para hacer daño					
17. Cojo cosas que no son mías y me las quedo					
18. Me distraigo con facilidad					
19. Fumo porros					
20. Me dicen que soy atolondrado					
21. Puedo hablar de mis problemas con alguien					
22. Me cuesta controlar mis impulsos					
23. Me cuesta esperar					
24. He destrozado o roto cosas en lugares públicos					
25. Pienso que las normas son necesarias					
26. Me cuesta estar quieto					
27. Creo que los demás tienen la culpa de mis problemas					
28. Hago las cosas según se me ocurren					
29. Peleo con otros					
30. Me siento mal cuando hago algo incorrecto					
31. He pasado noches fuera de casa sin permiso					
32. Pierdo el control con frecuencia					
33. Interrumpo a los demás o contesto antes de que terminen de preguntarme					
34. Cuando alguien es apartado del grupo, me acerco y pretendo ayudarlo					
35. Humillo a otras personas					
36. Voy en pandilla a pelearme con otros					
37. He utilizado armas para hacer daño a alguien					

38. Dejo tareas sin completar, o a medias						
39. Tengo amigos						
40. Me siento todo el tiempo acelerado, como una moto						
41. He tenido problemas por consumir alcohol / drogas						
42. Dejo en ridículo a otros						
43. Pierdo muchas cosas						
44. Me emborracho						
45. Amenazo o provoco a otros						
46. Escucho los consejos de los mayores						
47. Cometo errores por no fijarme						
48. Hay gente que me apoya						
49. He prendido fuego a propósito						
50. He hecho sufrir a compañeros en el colegio						
51. El sufrimiento de los demás me da igual						
52. He entrado en propiedades privadas para robar						
53. Expreso mis sentimientos						
54. Sólo me interesan mis asuntos						
55. Me ausento del colegio para irse a otros lugares						
56. Todo me irrita						
57. Puedo ser cruel sin inmutarme						

Anexo D. Cuestionario de Clima social escolar

CECSCE. CUESTIONARIO PARA EVALUAR CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR

Gamarra, E. (2017)

**Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar
(CECSCE)**

Descripción documento	Protocolo <i>Cuestionario Clima Centro Escolar</i>		
Macroproceso	Medición <i>Indicadores de calidad educativa</i>		
Responsable	Equipo Psicosocial		
Profesora/or			
Nombre alumno			
Curso			
Fecha		VERSIÓN	

Nunca (a) casi nunca (b) algunas veces (c) casi siempre (d) siempre (e)

	Nunca (a)	Casi Nunca(b)	Algunas Veces (c)	Casi Siempre (d)	Siempre (e)
1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.					
2. El colegio está muy ordenado y limpio.					
3. Se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio.					
4. Los estudiantes realmente quieren aprender					

5. Los estudiantes de todas las razas y clases sociales son respetados.					
6. Mi clase tiene un aspecto muy agradable.					
7. La gente de este colegio se cuida uno al otro					
8. colegio es un lugar muy seguro					
9. Los profesores de este colegio son agradables con los estudiantes					
10. Trabajo en las tareas escolares.					
11. Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente.					
12. Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo.					
13. Los profesores hacen un buen trabajo buscando a los alumnos problemáticos					