



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESTUDIANTES DE
3° A 5° GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA
VICTORIA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con
mención en Psicología Clínica

Autor:

Valverde Beltrán, Luis Martín

Asesora:

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth
(ORCID: 0000-0001-6213-3018)

Jurado:

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Avila Miñan, Mildred

Quiroz Aviles, Mirtha Teresa

Lima - Perú

2022



Referencia:

Valverde, L. (2022). *Clima social escolar y conductas disruptivas en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una institución educativa de La Victoria*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV.
<https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/6352>



Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada (CC BY-NC-ND)

El autor sólo permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede generar obras derivadas ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESTUDIANTES DE 3° A 5° GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA VICTORIA

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología con mención en Psicología
Clínica

Autor:

Valverde Beltrán, Luis Martín

Asesora:

Mayorga Falcón, Luz Elizabeth

(ORCID: 0000-0001-6213-3018)

Jurado:

Castillo Gómez, Gorqui Baldomero

Avila Miñan, Mildred

Quiroz Aviles, Mirtha Teresa

Lima – Perú

2022

Pensamiento

Enseñar significa, ante todo, mostrar, para que el estudiante haga algo (conducta) y es a partir de ahí que el educador conduce la conducta del alumno y sigue mostrando y enseñando.

Marino Pérez

Dedicatoria

A María Sixta Beltrán Fabián, mi madre, por siempre confiar en mí y acompañarme de manera incondicional en cada una de las etapas de mi vida. ¡Todo lo mío es tuyo!

A mi familia, por su respaldo en mis decisiones y palabras de aliento.

A todas aquellas personas que me hicieron sentir su apoyo, decirles que todo lo que me dijeron sumo para conseguir este objetivo.

Agradecimientos

A Dios, por permitirme estar aquí y acompañarme en cada paso que doy.

A mi mamá, por todo el esfuerzo que puso para que consiga este objetivo.

A mi asesora, por guiarme en la elaboración de este trabajo.

A mi Universidad Nacional Federico Villarreal, por otorgarme un espacio para desarrollarme profesionalmente.

Índice

| | |
|---|------|
| Portada | i |
| Pensamiento | ii |
| Dedicatoria | iii |
| Agradecimiento | iv |
| Índice | v |
| Lista de Tablas | viii |
| Lista de Figuras | x |
| Resumen | xi |
| Abstract | xii |
| I. Introducción | 13 |
| 1.1. Descripción y formulación del problema | 15 |
| 1.2. Antecedentes | 17 |
| 1.3. Objetivos | 21 |
| 1.3.1. Objetivo General | 21 |
| 1.3.2. Objetivos Específicos | 22 |
| 1.4. Justificación | 22 |
| 1.5. Hipótesis | 23 |
| 1.5.1. Hipótesis General | 23 |
| 1.5.2. Hipótesis Específicas | 23 |
| II. Marco Teórico | 24 |
| 2.1. Niñez | 24 |
| 2.1.1. Definición | 24 |

| | | |
|--------|---|----|
| 2.1.2. | Factores del desarrollo en la niñez | 24 |
| 2.1.3. | Teorías relacionadas al desarrollo de la niñez | 26 |
| 2.2. | Clima social escolar | 28 |
| 2.2.1. | Definición | 28 |
| 2.2.2. | Teorías explicativas del clima social | 29 |
| 2.2.3. | Dimensiones del Clima Social Escolar | 30 |
| 2.2.4. | Tipos del Clima Social Escolar | 32 |
| 2.3. | Conductas Disruptivas | 32 |
| 2.3.1. | Definición | 32 |
| 2.3.2. | Teorías explicativas de las conductas disruptivas | 33 |
| 2.3.3. | Dimensiones de las conductas disruptivas | 35 |
| 2.3.4. | Tipos de conductas disruptivas | 36 |
| III. | Método | 38 |
| 3.1. | Tipo de Investigación | 38 |
| 3.2. | Ámbito temporal y espacial | 38 |
| 3.3. | Variables | 38 |
| 3.3.1. | Variables de estudio | 38 |
| 3.3.2. | Variable de Control o Comparación | 40 |
| 3.4. | Población y muestra | 40 |
| 3.5. | Instrumentos | 41 |
| 3.5.1. | Escala de Clima Social Escolar | 41 |

| | |
|--|----|
| 3.5.2. Cuestionario de Conductas Disruptivas | 43 |
| 3.6. Procedimientos | 43 |
| 3.7. Análisis de datos | 44 |
| 3.8. Consideraciones éticas | 44 |
| IV. Resultados | 46 |
| 4.1. Análisis de propiedades psicométricas de los instrumentos de medición | 46 |
| 4.2. Descripción de los niveles de las variables de estudio según sexo, edad y grado escolar | 52 |
| 4.3. Determinación de la relación entre Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas | 57 |
| 4.4. Determinación de las diferencias significativas del Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas según sexo, edad y grado escolar | 58 |
| V. Discusión de Resultados | 62 |
| VI. Conclusiones | 68 |
| VII. Recomendaciones | 69 |
| VIII. Referencias | 70 |
| IX. Anexos | 86 |

Lista de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Operacionalización de la variable Clima Social Escolar | 39 |
| Tabla 2. Operacionalización de la variable Conductas Disruptivas | 40 |
| Tabla 3. Distribución de la muestra según sexo, edad y grado escolar | 41 |
| Tabla 4. Análisis de Confiabilidad por consistencia interna para el total de la Escala de Clima Social Escolar | 46 |
| Tabla 5. Análisis de Validez de Ítems/Test de la Escala de Clima Social Escolar | 47 |
| Tabla 6. Análisis de Validez de Ítems/Dimensión de la Escala de Clima Social Escolar | 48 |
| Tabla 7. Correlación Dimensión/Test de la Escala de Clima Social Escolar | 49 |
| Tabla 8. Baremos de la Escala de Clima Social Escolar | 49 |
| Tabla 9. Análisis de Confiabilidad por consistencia interna para el total del Cuestionario de Conductas Disruptivas | 50 |
| Tabla 10. Análisis de Validez de Ítems/Test del Cuestionario de Conductas Disruptivas | 50 |
| Tabla 11. Análisis de Validez de Ítems/Dimensión del Cuestionario de Conductas Disruptivas | 51 |
| Tabla 12. Correlación Dimensión/Test del Cuestionario de Conductas Disruptivas | 51 |
| Tabla 13. Baremos del Cuestionario de Conductas Disruptivas | 52 |
| Tabla 14. Distribución de los niveles de Clima Social Escolar | 52 |
| Tabla 15. Distribución de los niveles de Clima Social Escolar según sexo | 53 |
| Tabla 16. Distribución de los niveles de Clima Social Escolar según edad | 54 |
| Tabla 17. Distribución de los niveles de Clima Social Escolar según grado escolar | 54 |
| Tabla 18. Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas | 55 |

| | |
|---|----|
| Tabla 19. Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas según sexo | 55 |
| Tabla 20. Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas según edad | 56 |
| Tabla 21. Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas según grado escolar | 56 |
| Tabla 22. Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para el Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas | 57 |
| Tabla 23. Prueba de producto momento de Pearson entre el Clima Social Escolar y las Conductas Disruptivas | 58 |
| Tabla 24. Prueba “t” de Student para muestras independientes para hallar diferencias significativas del Clima Social Escolar según sexo | 58 |
| Tabla 25. Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas del Clima Social Escolar según edad | 59 |
| Tabla 26. Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas del Clima Social Escolar según grado escolar | 59 |
| Tabla 27. Prueba “t” de Student para muestras independientes para hallar diferencias significativas de Conductas Disruptivas según sexo | 60 |
| Tabla 28. Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas de Conductas Disruptivas según edad | 60 |
| Tabla 29. Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas de Conductas Disruptivas según grado escolar | 61 |

Lista de figuras

Figura 1. Esquema general sobre el desarrollo social

26

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito primordial determinar la asociación entre Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas en educandos de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria. Para ello, la metodología utilizada siguió una ruta cuantitativa, transeccional, no experimental y de alcance correlacional. En adición, se consideró una muestra censal, donde colaboraron 220 educandos de ambos sexos, a quienes se les aplicó la Escala de Clima Social Escolar y el Cuestionario de Conductas Disruptivas, cabe mencionar que estos instrumentos presentaron valores apropiados de confiabilidad y validez de constructo. De este modo, se encontró una asociación inversa significativa y baja entre los constructos estudiados ($r = -.226$ y $p = .001$). Asimismo, con respecto al Clima Social Escolar, se identificó una predominancia del nivel desfavorable (45%), así como, una mayor percepción desfavorable por parte de los varones (24.5%), en suma, se demostró la existencia de diferencias significativas según edad y grado escolar ($p < .05$). Por otro lado, en relación con las Conductas Disruptivas, se identificó una predominancia en los niveles bajo y alto con un 39.5% y 36%, respectivamente, así como también, se evidenciaron diferencias significativas según sexo, edad y grado escolar ($p < .05$).

Palabras clave: Clima Social Escolar, Conductas Disruptivas, sexo, edad, grado escolar

Abstract

The main purpose of this study was to determine the association between School Social Climate and Disruptive Behaviors in students from 3rd to 5th grade of primary school at an Educational Institution in La Victoria. For this, the methodology used followed a quantitative, transectional, non-experimental route and correlational scope. In addition, a census sample was considered, where 220 students of both sexes collaborated, to whom the School Social Climate Scale and the Disruptive Behavior Questionnaire were applied, it is worth mentioning that these instruments presented appropriate values of reliability and construct validity. Thus, a significant and low inverse association was found between the constructs studied ($r = -.226$ and $p = .001$). Likewise, with respect to the School Social Climate, a predominance of the unfavorable level (45%) was identified, as well as a greater unfavorable perception by males (24.5%), in short, the existence of significant differences according to age was demonstrated. and school grade ($p < .05$). On the other hand, in relation to Disruptive Behaviors, a predominance was identified in the low and high levels with 39.5% and 36%, respectively, as well as significant differences according to sex, age and school grade ($p < .05$).

Keywords: School Social Climate, Disruptive Behaviors, sex, age, school grade

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar, uno de los aspectos que más inciden en el proceso educativo de los educandos, es el Clima Social que se gesta entre sus miembros. Desafortunadamente, en los últimos años, el Clima Social Escolar ha sido afectado, principalmente, por aquellos patrones disruptivos de comportamiento realizados por los alumnos, alterando el propósito primordial de toda Institución Educativa, la cual se centra en consolidar una formación integral de sus educandos.

En definitiva, un ambiente disruptivo es uno de los aspectos que más dificulta la interacción genuina entre el profesorado y los alumnos, ya que, menoscaba el clima social óptimo y reforzante que debe disponer todo proceso educativo (Uruñuela, 2006). Sumado a lo anterior, diversos investigadores sostienen que las acciones disruptivas es el comportamiento que más se evidencia en el contexto escolar (Sánchez, 2005; Vásquez et al., 2019).

Ahora bien, de todos los ambientes de una Institución Educativa, el aula de clase, eje de la vida diaria de los centros escolares Torrego y Moreno (como se citó en Latorre y Teruel, 2009), toma un lugar relevante para el presente estudio, ya que, en este espacio ocurren la mayor parte de las relaciones interpersonales, así como, se establecen las normas de convivencia y se da lugar al proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la percepción que puedan tener los estudiantes sobre estos aspectos resulta clave para el éxito o, en su defecto, fracaso de los objetivos planteados por las Instituciones Educativas (Aron et al., 2012).

Así pues, las acciones disruptivas afectan, de modo perjudicial, el Clima Social Escolar, alterando negativamente los vínculos que se forman en el contexto del salón, suscitándose altercados entre pares y afectando en la interacción educador-alumno (Uruñuela, 2006). De este modo, llevar a cabo un análisis orientado a identificar aquellas conductas disruptivas que se presentan dentro del contexto escolar, así como, su relación con el Clima Social Escolar resulta útil, sobre todo, para la comunidad educativa.

La presente investigación está distribuida en nueve apartados, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

El apartado I, engloba el contexto de la problemática, antecedentes del trabajo, objetivos, justificación y la formulación de hipótesis. En relación con el apartado II, este aborda el fundamento teórico de los constructos objeto de investigación, así como, del desarrollo humano durante la niñez. Con respecto al apartado III, este incluye el aspecto metodológico, el cual precisa el tipo de estudio empleado, el marco espacial y temporal, la conceptualización de los constructos estudiados y el modo en que se ha operado con ellos, la población y muestra, las herramientas de recogida de datos, el procedimiento y el estudio de datos.

Por otro lado, el apartado IV, describe los resultados obtenidos respecto de la exploración estadística realizada a las pruebas psicológicas. Los resultados se encuentran organizados en tablas. Siguiendo esta línea, el apartado V, considera la discusión de los resultados, donde se interpretan, apoyan y/o contrastan los hallazgos obtenidos con información de otras investigaciones. En cuanto al apartado VI, este responde a las conclusiones por cada objetivo de la investigación. En suma, el apartado VII, considera las recomendaciones elaboradas de forma general, teniendo en cuenta que estas sean congruentes con las conclusiones. Finalmente, los apartados VIII y IX, incluyen el contenido bibliográfico y los anexos, respectivamente.

En síntesis, el presente estudio pretende otorgar información objetiva, a través de datos estadísticos, sobre los constructos objeto de investigación y la asociación de éstos, en una muestra y momento definido. De esta manera, la Institución Educativa pueda disponer de recursos informativos y, de este modo, implementar planes preventivos e interventivos, así como también, sirva de aliciente para replicar la investigación a nivel de todo el alumnado.

1.1. Descripción y formulación del problema

El tópico de mayor recurrencia entre los educadores respecto de los percances que se suscitan en el contexto del salón se direcciona sobre las Conductas Disruptivas propiciadas por ciertos alumnos, quienes, a parte de perjudicarse, afectan directa y constantemente a los docentes y al resto del alumnado (Eggleton, 2001; Gonzales, 2019; Tomal, 1998). En consecuencia, se genera y desarrolla un clima social desfavorable, el cual, dificulta el proceso enseñanza-aprendizaje (Campuzano, 2005; Granero-Gallegos y Baena- Extremera, 2016; Jurado y Tejada, 2019; Perez, 2018).

Al respecto, la mayoría de Instituciones Educativas han empleado soluciones, tales como, la expulsión del aula, notificaciones, etc.; sin embargo, estas han carecido de efectividad. En este sentido, algunos autores propusieron partir de un análisis sistemático-situacional del conflicto, cuyos resultados, sirvan de base para el diseño de programas interventivos y/o preventivos, teniendo en cuenta, el contexto específico y agentes involucrados, así, por ejemplo, se aborden temáticas sobre la resolución de conflictos, modificación de conductas disruptivas y fortalecimiento de los valores (Baca, 2012; Carrasco, 2018; Ovalles, 2017).

En relación con lo antes mencionado, se realizaron distintos trabajos donde se examinaron los constructos objeto de investigación en Instituciones Educativas; aunque, en la mayoría de las veces, ambas variables se estudiaron por separado (Morencia, 2015). De esta manera, por ejemplo, en los diversos centros escolares, a nivel internacional, las conductas disruptivas se han convertido en un fenómeno expansivo, aumentando en frecuencia e intensidad (Badia, 2017; Chacón-Cuberos et al., 2015). Por su parte, el clima social escolar ha tomado un rol protagónico en diversos organismos europeos como parte de la evaluación de calidad en educación (Persson y Svensson, 2017; Ruvalcaba-Romero et al., 2017; Thapa et al., 2013; Westling, 2002).

Ahora bien, en cuanto a investigaciones realizadas en Instituciones Educativas de Latinoamérica, se encontró, entre ellas, que el clima social escolar repercute sobre la forma de actuar de los educandos (UNESCO, 2014). Así también, se halló que Colombia presentó la tasa más elevada de conductas disruptivas y Argentina, de insultos y amenazas respecto de los demás países de Latinoamérica (Cooperativa.cl, 2011).

Con respecto al marco nacional, en estudios realizados por el Ministerio de Educación, entre el 2000 al 2015, se encontraron altos índices de conductas disruptivas en los centros escolares, sobre todo, conductas relacionadas con el incumplimiento de tareas y amenazas entre compañeros, así también, se registraron cifras más altas de conductas disruptivas en Instituciones Públicas respecto de las Privadas (Baca, 2012; Córdova 2017; Oliveros, 2012).

Por otro lado, dentro de las limitaciones para un desarrollo adecuado del Clima Social Escolar en las Entidades Educativas del Perú se encontraron: el incremento de las acciones disruptivas, las dificultades de los educandos para adecuarse al proceso pedagógico, el elevado número de educandos por aula, carencia de capacitaciones para educadores, etc. (Carrillo, 2008; Gonzales, 2019).

Desafortunadamente, la ausencia de soporte político y el déficit respecto de capacitaciones dirigidas a los educadores, se pierde, en gran medida, la utilidad que las investigaciones sobre el Clima Social Escolar y las acciones disruptivas puedan ofrecerle al diseño de programas interventivos y/o preventivos, así como, al propio desarrollo de nuevas investigaciones científicas (Ortega et al., 2003). Particularmente, el Perú, no ha estado exento a esta realidad, ya que, la inversión destinada a la educación en comparación con otros países es muy baja (INEI, 2018).

Sumado a lo anterior, dadas las elevadas cifras de conductas disruptivas halladas en estudiantes peruanos del nivel primario (Baca, 2012), así como, la relación directa entre comunidades con altos índices de violencia e inseguridad y una alta prevalencia de estudiantes

que manifiestan conductas disruptivas en estos contextos (Gordillo, 2013), se fortalece la idea de llevar a cabo un estudio en La Victoria, segundo distrito con mayor violencia y delincuencia de Lima Metropolitana (Morán, 2019) y, además, en estudiantes del nivel primario.

En función de lo descrito previamente, se planteó como interrogante: ¿Cuál es la relación que existe entre Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria?

1.2. Antecedentes

- **Nacionales**

Perez (2018) elaboró una investigación cuyo propósito fue establecer la asociación entre el clima social y las acciones disruptivas dentro del marco escolar. Para ello, empleó una metodología de tipo exploratorio-descriptivo. Participaron 113 educandos de una entidad educativa de Chiclayo. Empleó el cuestionario sobre el clima social dentro del contexto escolar adaptado y validado por Arevalo en el 2001 y, la evaluación del comportamiento disruptivo elaborado por Gonzales et al. en el 2016. De este modo, encontró la existencia de una asociación inversa significativa y baja ($p = .000 < .01$; $r = -.359$) entre las variables estudiadas.

Estrada y Mamani (2020) establecieron la asociación entre el clima y las competencias sociales dentro del ámbito educativo. La investigación fue cuantitativa, no experimental y de tipo correlacional. Asimismo, colaboraron 363 educandos de secundaria de entidades públicas de Puerto Maldonado. Aplicaron el cuestionario de Clima Social dentro del marco escolar y una evaluación sobre competencias sociales. En este sentido, hallaron una asociación directa significativa y moderada entre el clima y las competencias sociales dentro del ámbito educativo ($p = .000 < .01$; $r = .436$).

Díaz (2019) determinó el efecto de un plan de Clima Social Escolar sobre el comportamiento disruptivo. La investigación siguió la ruta cuantitativa – explicativa y cuasi experimental. Colaboraron 62 educandos de primaria de una entidad educativa de Chiclayo

(31=equipo control y 31= equipo experimental). Empleó el Cuestionario de Conductas Disruptivas. De esta manera, evidenció diferencias significativas ($p = .000 < .01$) entre los hallazgos del equipo experimental y control, así pues, determinó el efecto positivo de un plan de Clima Social Escolar sobre el comportamiento disruptivo.

Gonzales (2019) estableció la asociación entre el clima social y la inteligencia emocional dentro de un ambiente escolar. Para esto, siguió la ruta cuantitativa, no experimental, descriptiva-correlacional y transeccional, donde participaron 92 educandos de primaria de una entidad académica de San Martín de Porres. Utilizó el instrumento de clima social dentro del marco escolar y el cuestionario de inteligencia emocional de Bar-On ICE. De esta manera, halló la existencia de una asociación directa significativa y alta ($p = .000 < .01$; $r = .948$) entre las variables estudiadas.

Meléndez (2018) realizó un estudio cuya finalidad fue identificar el efecto de un plan de competencias sociales sobre el clima social dentro de un ambiente educativo. Aplicó una metodología cuasi experimental, aplicada y cuantitativa. Colaboraron 68 educandos de primaria de un establecimiento educativo de Trujillo (34 = equipo experimental y 34 = equipo control). Utilizó el cuestionario de clima social dentro del contexto escolar. De este modo, encontró diferencias significativas ($p = .000 < .01$) entre los resultados del equipo experimental y control, por ende, concluyó el efecto positivo del plan de competencias sociales sobre el clima social del ambiente educativo.

Ocaña (2017) determinó la asociación entre el aprendizaje significativo y las acciones disruptivas en un establecimiento educativo de Huacho. Utilizó el método hipotético deductivo desde un enfoque cuantitativo, no experimental, transeccional-correlacional. Participaron 125 educandos del nivel primario, a quienes se les aplicó los cuestionarios de aprendizaje significativo y comportamiento disruptivo ambos creados por Ocaña en el 2015. De esta

manera, evidenció una asociación inversa significativa y moderada ($p = .000 < .01$; $r = -.646$) entre los constructos estudiados.

Córdova (2017) estableció las diferencias significativas según sexo y grado de estudios del constructo comportamiento disruptivo en una entidad académica de Chiclayo. Además, empleó un estudio descriptivo - comparativo y no experimental. Para ello, colaboraron 448 educandos del nivel primario, a quienes se les administró el cuestionario sobre el comportamiento disruptivo diseñado por Gonzales et al. en el 2016. En este sentido, halló diferencias significativas ($p = .000 < .01$) del comportamiento disruptivo según sexo y grado de estudios, siendo los varones y educandos de tercer grado, quienes manifestaron los puntajes más elevados.

Tapia (2017) identificó la asociación entre el grado de afrontamiento y el clima social dentro de un establecimiento académico en Lurín. Para esto, siguió una ruta cuantitativa, no experimental, transeccional y de alcance correlacional. Asimismo, colaboraron 82 educandos del nivel primario, a quienes se les aplicó el cuestionario para niños sobre afrontamiento creada por Morales-Rodríguez et al. en el 2012 y el instrumento de clima social dentro del marco escolar de Prado et al., 2010. Encontraron una asociación directa significativa y moderada ($p = .000 < .01$; $r = .428$) entre las variables estudiadas.

- Internacionales

Martínez-Vicente y Valiente-Barroso (2020) realizaron una investigación cuya finalidad fue estudiar las relaciones entre el ajuste personal y el comportamiento disruptivo. El trabajo siguió una ruta cuantitativa, transeccional y no experimental. Participaron 136 educandos de una entidad urbana académica de España. Emplearon varios cuestionarios para medir el ajuste personal y el comportamiento disruptivo. De esta manera, evidenciaron asociaciones positivas y negativas entre los constructos evaluados, así, por ejemplo, el comportamiento disruptivo y los factores estresantes se asociaron positivamente, mientras que,

negativamente entre el comportamiento disruptivo y el grado de aptitudes, autoestima, equilibrio y habilidades emocionales ($p < .05$).

Salazar (2020) estableció la asociación entre el nivel de autoestima y el clima social en un establecimiento educativo de Ecuador. Para ello, empleó una dirección cuantitativa, no experimental, transeccional y de alcance correlacional. Participaron 83 educandos de primaria que presentaban comportamiento disruptivo, a quienes se les aplicó la prueba de clima social y autoestima para niños escolares. De acuerdo con los resultados, encontró que no existe asociación entre el clima social y autoestima en niños con comportamientos disruptivos ($p > .05$).

Abellán (2020) realizó una investigación cuya finalidad fue determinar el impacto de un plan de inteligencia emocional sobre del comportamiento disruptivo. Para esto, empleó una metodología cuantitativa y cuasiexperimental. Participaron 150 educandos de primaria de tres entidades académicas de España, a quienes se les administró la evaluación de Bar-On ICE y el instrumento de problemas conductuales y emocionales. En este sentido, encontró diferencias significativas ($p < .05$) entre los resultados pretest y posttest, lo cual evidenció, un impacto positivo entre el plan ejecutado y la disminución del comportamiento disruptivo.

Leria-Dulčić y Salgado-Roa (2019) identificaron la asociación entre la satisfacción de vida y el clima social en una institución académica de Chile. Para esto, emplearon una metodología cuantitativa, no experimental, transeccional y de alcance correlacional. Participaron 479 educandos de primaria y secundaria, a quienes se les administró los instrumentos de clima social y satisfacción de vida dentro del marco educativo. Así pues, hallaron una asociación positiva y significativa entre la satisfacción de vida y el clima social dentro del marco académico ($p < .05$).

Morocho (2018) realizó un estudio cuya finalidad fue analizar las Conductas Disruptivas. El estudio siguió la ruta cuantitativa, no experimental y descriptiva. Participaron

26 educandos de primaria de una institución académica básica de Ecuador, a quienes a través de la observación conductual se les registraron 16 acciones disruptivas. De esta manera, encontró que la conducta que se apreció con una mayor dominancia entre los estudiantes fue la de “se distraen con facilidad” (37%).

Badia y Garcés (2017) examinaron las características del comportamiento disruptivo en una entidad académica rural de España. Para ello, utilizó la metodología cuantitativa, no experimental y descriptiva. Colaboraron 33 educandos de inicial y primaria. Asimismo, emplearon durante todo el proceso investigativo la observación conductual tanto en el patio como dentro del aula de clases, así como, entrevistas semiestructuradas a los docentes. Hallaron que la conducta disruptiva con mayor frecuencia en el patio para los cursos de infantil y primaria fue ‘romper el material escolar’ (29%). Por otro lado, la conducta disruptiva que tuvo mayor frecuencia para el curso infantil fue “romper el material” (32%) y para el curso primaria fue ‘hablar en voz alta en clase’ (33%).

Alonso-Alberca et al. (2017) establecieron la asociación entre el comportamiento disruptivo y el conocimiento emocional. Para esto, emplearon una metodología no experimental, cuantitativa y de alcance correlacional. Participaron 111 educandos de primaria de una entidad educativa de Madrid, España. Los instrumentos utilizados fueron ACES, PPVT-III, Peabody y BASC. De este modo, se registró indican una asociación inversa significativa y moderada entre el comportamiento disruptivo y el conocimiento emocional dentro de la institución estudiada ($p < .05$; $r = -.400$).

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación entre Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria.

1.3.2. *Objetivos Específicos*

- 1) Estimar las propiedades psicométricas del instrumento de medición del Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria.
- 2) Identificar los niveles del Clima Social Escolar en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria según sexo, edad y grado escolar.
- 3) Identificar los niveles de Conductas Disruptivas en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria según sexo, edad y grado escolar.
- 4) Identificar las diferencias significativas del Clima Social Escolar según sexo, edad y grado escolar en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria.
- 5) Identificar las diferencias significativas de las Conductas Disruptivas según sexo, edad y grado escolar en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria.

1.4. *Justificación*

Este estudio contribuyó, dentro del marco teórico, a ampliar la información sobre la asociación entre el clima social y el comportamiento disruptivo dentro del ámbito educativo, específicamente, en el nivel primario, ya que, los estudios que cumplen con este criterio son reducidos. Así también, estableció un marco de referencia teórico para futuras investigaciones científicas.

Con relación a la relevancia social, el presente estudio otorgó información concreta sobre la realidad del clima social y el comportamiento disruptivo de una entidad académica de La Victoria, de este modo, la comunidad educativa y/o en general puede tener acceso a esta investigación y darle la utilidad correspondiente.

A nivel metodológico, la presente investigación sustentó las herramientas de evaluación del clima social y comportamiento disruptivo dentro del marco educativo, ya que, brindó conocimiento válido y confiable sobre estas pruebas psicométricas. Asimismo, con los datos estadísticos que se recaudaron se pudo conocer mejor la realidad del contexto educativo estudiado.

Por último, dentro del ámbito práctico, al conocer la realidad del sector evaluado en este trabajo de investigación, la entidad educativa podrá diseñar programas interventivos y/o preventivos capaces de crear climas sociales escolares favorables, así como, reducir el comportamiento disruptivo por parte de los estudiantes que las manifiesten, esto con el propósito de optimizar el crecimiento educativo de la muestra estudiada.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

Hi Existe una relación significativa entre Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria.

1.5.2. Hipótesis Específicas

H₁ Existen diferencias significativas del Clima Social Escolar según sexo, edad y grado escolar en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria.

H₂ Existen diferencias significativas de las Conductas Disruptivas según sexo, edad y grado escolar en estudiantes de 3° a 5° grado de primaria de una Institución Educativa de La Victoria.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Niñez

2.1.1. *Definición*

La Real Academia Española (2020) sitúa a la niñez dentro del intervalo que va desde que uno nace hasta el periodo de la pubertad. Asimismo, según UNICEF, la participación de los menores en actividades recreativas, así como, su participación dentro de una entidad académica es un derecho fundamental, además, añade que tienen que ser provistos de amor, seguridad y protección con el fin de que puedan crecer fuertes y seguros de sí mismos (Bellamy, 2005).

Por otro lado, Rice (1997) menciona que la niñez intermedia engloba entre los 6 y 11 años. Además, sostiene que, en este periodo, los menores fortalecen y desarrollan sus capacidades, principalmente, la comprensión de lectura, la redacción y las operaciones matemáticas, de este modo, la experiencia académica resulta relevante para que puedan entender su mundo y reflexionar sobre éste. Así también, señala que el rol de la familia sigue siendo importante para su desarrollo integral; pero, advierte que no es la única para estas edades.

Siguiendo esta línea, Feldman (2008) afirma que esta etapa comprende entre los 6 y 12 años, aproximadamente. Asimismo, sostiene que en esta etapa se manifiestan cambios en el desarrollo cognitivo y anatómico. Por último, Quispe (2019) engloba este periodo del mismo modo que Feldman, en adición, sostiene que en esta etapa se evidencian diversos cambios a nivel físico, psicológico, cognitivo y social.

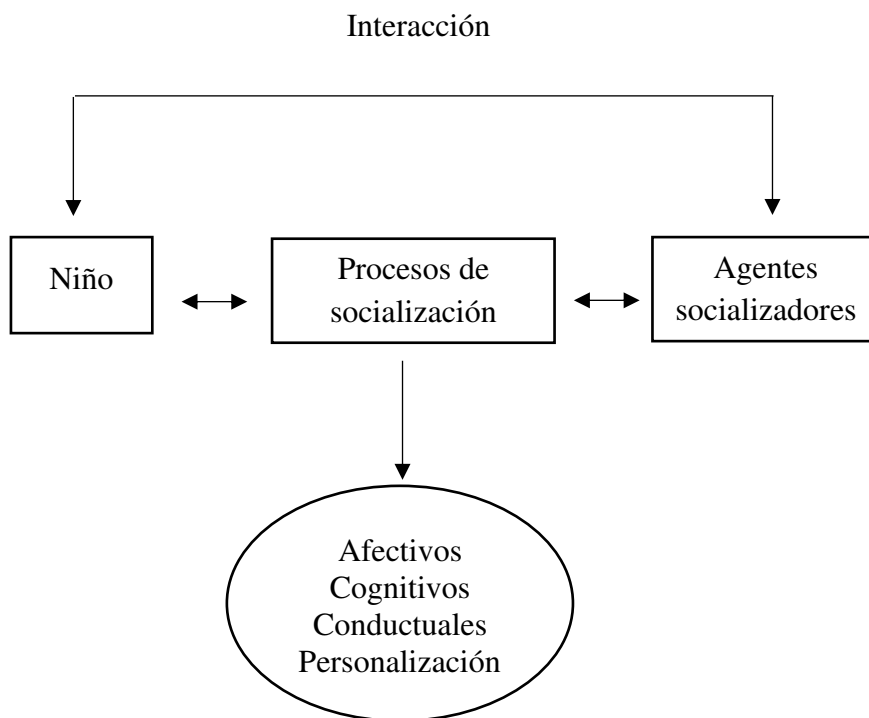
2.1.2. *Factores del desarrollo en la niñez*

Durante la niñez intermedia, a nivel cerebral, se producen una gran cantidad de modificaciones dentro de las áreas cerebrales, lo cual permite desarrollar la habilidad de discriminación, sobre todo, los aspectos relevantes de los que no lo son (Amso y Casey, 2006).

En cuanto al desarrollo cognitivo, los niños poseen una mejor comprensión de causalidad, conceptos espaciales, categorización, conservación, número y razonamientos inductivo y deductivo (Papalia y Martorell, 2017).

Con relación al desarrollo socioafectivo, los niños adquieren una mayor autonomía respecto de su familia y, los nuevos agentes, tales como, los pares y/o medios de comunicación social se convierten en referentes sobre su desarrollo. En este sentido, incorporan a su concepción de sí mismos, la comparación social, así como, un mayor realismo en cuanto a la descripción de sus características personales y críticas sobre los acontecimientos sociales. Por otro lado, los menores, paulatinamente, comprenden mejor sus sentimientos y el de su entorno; aunque, se mantienen las agresiones, sobre todo, verbales hacia sus compañeros (López et al., 2014).

En síntesis, López et al. (2014) señalan que el crecimiento social del individuo involucra interacciones que se generan entre las características propias de cada niño, tales como, singularidades físicas, motoras, temperamentales, perceptivas, etc., y los agentes socializadores y/o mediadores, como, por ejemplo, el entorno próximo, la entidad académica, los pares, sistemas de comunicación, etc. (véase en la Figura 1).

Figura 1*Esquema general sobre el desarrollo social*

Cualidades del menor:

Específicas: Habilidades.

Requerimientos.

Individuales: Temperamento.

Personalidad.

Minusvalías.

Gestores socializadores:

Gestores y mediadores:

a) Interacciones diádicas (madre, padre y dúo sexual).

b) Los apoderados y/o consanguíneos.

c) La entidad académica.

d) Los pares.

e) Sistemas de comunicación.

f) Materiales didácticos y juegos.

g) El ambiente global.

Nota. La figura muestra la estructura final sobre el desarrollo social del individuo según López et al. (2014).

2.1.3. Teorías relacionadas al desarrollo de la niñez

- Modelo Bioecológico del Desarrollo (Bronfenbrenner y Evans, 2000).

El modelo bioecológico del desarrollo de Bronfenbrenner es una de las teorías más referenciadas de la actualidad. Bronfenbrenner afirmó que tanto el aspecto biológico, pero, sobre todo, el elemento ecológico, es decir, la acción recíproca, dinámica y diversa de las personas con sus entornos o situaciones que le rodean, afectan el desarrollo humano (Woolfolk, 2010).

En relación con lo anterior, se proponen cuatro sistemas anidados que van desde las relaciones más cercanas de la persona hasta la sociedad, para profundizar sobre el aspecto ecológico. Estos son: a) microsistema, incluye espacios y/o actividades próximas al sujeto, tales como, la familia, amigos, docentes, actividades escolares, la escuela, etc.; b) mesosistema, involucra los vínculos entre todos los aspectos del microsistema; c) exosistema, aborda todos los espacios sociales que alteran negativamente al menor, así como, aquellos donde el menor no participa directamente, por ejemplo, la escuela de padres, la orientación religiosa de los consanguíneos, etc. y d) macrosistema, engloba a toda la sociedad en su conjunto, la cual involucra sus costumbres, valores, entre otros (Woolfolk, 2010).

- Teoría sociocultural o sociohistórica (Woolfolk, 2010)

Esta teoría plantea que para comprender y explicar los procesos mentales y conductas propias de cada individuo es fundamental recurrir a las interacciones interpersonales previas de la persona, ya que, estas interacciones sociales son las que configuran el repertorio cognitivo (Palincsar, 1998). Dicho de otro modo, el desarrollo cognitivo, como, por ejemplo, la percepción e inteligencia se construye por medio de la cooperación y/o andamiaje entre el menor y otro individuo, de este modo, el menor interioriza los procesos aprendidos y se va construyendo su desarrollo cognoscitivo (Gredler, 2007).

Sumado a lo anterior, Vygotsky consideraba que las herramientas de cálculo, papel gráfico, reglas, etc., así como, los instrumentos psicológicos, tales como, los números, los códigos, el lenguaje de señas, etc., contribuían en el fortalecimiento de las capacidades

superiores y, también, en el crecimiento académico de los alumnos (Karpov y Haywood, 1998; Woolfolk, 2010).

Por otro lado, Vygotsky sostenía que en cualquier etapa del desarrollo del niño se presentan problemas en las cuales el menor está a punto de ser capaz de resolverlos, sin embargo, le hace falta un mínimo apoyo para perseverar. En este sentido, subyace un elemento fundamental de esta teoría, la instrucción o andamiaje por parte de un adulto o un compañero con un mayor conocimiento. De este modo, tras el soporte del guía, el niño puede ser capaz de elaborar mediante el lenguaje, por ejemplo, el discurso privado, una guía mental que le permita resolver un problema determinado (Woolfolk, 2010).

2.2. Clima social escolar

2.2.1. Definición

Este constructo surge de la Ecología Social, como una de las variables más relevantes dentro del campo social del individuo; así pues, como consecuencia de esta interacción, el individuo va a ser capaz de asimilar, juzgar e intentar modificar estos contextos, así como, sus propias conductas. En suma, cabe señalar que toda conducta se da en un espacio determinado (Mikulic y Cassullo, s.f.).

De esta manera, hacia 1974, Moos conceptualizó este constructo describiéndolo como la identidad de un contexto, teniendo en cuenta las percepciones que los individuos poseen sobre este espacio, así como, sobre aquellas dimensiones relacionales que se configuran dentro de este espacio (Mikulic y Cassullo, s.f.). Ahora bien, en cuanto al contexto escolar, el clima social se ocupa de las percepciones compartidas por los miembros de los centros escolares sobre aquellos aspectos relevantes en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, tales como, las condiciones que se gestan para el desarrollo del aprendizaje, la dinámica de enseñanza del docente y las relaciones entre los estudiantes (Gómez et al., 1989).

Por otro lado, Pérez et al. (2009) afirman que el clima social escolar se define como la capacidad perceptiva que posee cada alumno respecto de la convivencia interna y perenne originada producto de las relaciones que se gestan con los compañeros y docentes, así como, el grado de interés, implicancia por las tareas y el cumplimiento de normas estipuladas por la entidad escolar.

Al respecto, Aron et al. (2012) señalan que, dentro del campo educativo, este constructo se centra en la percepción que tiene una persona en base a sus vivencias en el sistema de educación, es decir, de cómo es la Institución Educativa en el que se encuentra inserto, dicho de otro modo, involucra la percepción de los menores respecto de su contexto académico (Milicic y Aron, 2000).

Por último, Sandoval (2014) sostiene que esta variable no solo se vincula con autoridad y disciplina, sino también, con la configuración de un espacio ideal para que se desarrolle el proceso educativo, en el cual se gesten distintos aspectos, como, por ejemplo, el tipo de interacciones entre los actores de la entidad académica, el desarrollo de tareas en los distintos ambientes del centro escolar (patios, aula, auditorios, etc.), un entorno acogedor y el establecimiento de normas claras y conocidas por toda la Institución Educativa.

2.2.2. Teorías explicativas del clima social

Mikulic y Cassullo (s.f.) plantean que las principales orientaciones teóricas que evalúan y explican el clima social son las siguientes:

- **Cognitivo-perceptiva:** Se enfoca en la percepción y valoración que tiene un individuo respecto de sus experiencias sobre un ambiente determinado. Asimismo, enfatiza el contexto sociocultural, espacio donde se desenvuelve una persona, como una variable interviniente en la explicación de la relación individuo-situación.

- **Conductismo Ecológico:** Busca determinar la intensidad, frecuencia y alcance de las relaciones entre el individuo y el contexto dentro del marco de la cotidianidad desde una metodología experimental de la conducta, la cual incluye la observación como registro de datos relevantes sobre aquellas conductas ambientales que se buscan estudiar, como, por ejemplo, la conservación de la energía, limpieza, etc. (Willems, 1973).
- **Ecología Social:** Moos en 1974 y 1976 planteó que esta orientación estudia aquellas variables ambientales, tales como, las que conforman la estructura y aspectos psicosociales de una entidad, así como, las cualidades de los individuos, ello con el objetivo de conocer el impacto de estas variables sobre el clima social de un ambiente determinado (Mikulic y Cassullo, s.f.).
- **Psicología Ecológica:** Busca analizar patrones y/o escenarios de conducta que son dependientes de las características sociales y físicas de los diferentes contextos sociales y naturales. Asimismo, propone estudiar las relaciones interdependientes entre las conductas del individuo dirigidas a una meta y los escenarios en las que ocurren tales conductas (Wicker, 1979).

2.2.3. Dimensiones del Clima Social Escolar

En base a los estudios realizados por Moos, se desarrollaron un conjunto de dimensiones básicas del ambiente social percibido (Balarezo y Sánchez, 2017) y, es a partir de estas investigaciones, según Arévalo (2002), que Moos y Trickett constituyeron las siguientes dimensiones del clima social escolar:

- **Dimensión Relacional o Relaciones:** Se ocupa del nivel de apoyo entre los educandos, así como, la integración e implicación de los estudiantes a la clase y libertad de opinión que poseen. Las subescalas de esta dimensión son las siguientes:

- a) Implicación: Se relaciona con el grado de implicancia de los educandos por las tareas de la clase, la participación en el desarrollo de trabajos grupales y tareas complementarias.
 - b) Afiliación: Se centra en el nivel de compañerismo entre los educandos y el apoyo de estos en la resolución de las tareas educativas.
 - c) Ayuda: Implica el grado de preocupación, apoyo y amistad de los docentes por los estudiantes, dicho de otro modo, la comunicación abierta, confianza e interés de los docentes por los alumnos.
- Dimensión del Desarrollo Personal o Autorrealización: Comprende la realización de las tareas sobre las distintas asignaturas que se realizan durante la clase. Esta dimensión engloba las siguientes dimensiones:
 - a) Tarea: Se asocia con la presentación de los ejercicios programados en el aula según el temario establecido por el docente.
 - b) Competitividad: Valora el esfuerzo intelectual y actitud del alumnado por lograr una óptima calificación.
 - Dimensión de Estabilidad: Se vincula con el cumplimiento de metas, tales como, el desarrollo ameno y sin interrupciones de la clase, la claridad y organización de esta. Los indicadores que integran esta dimensión son:
 - a) Organización: Se interesa por el orden y sistematización que se le brinda a la realización de las tareas.
 - b) Claridad: Se centra en el conocimiento por parte de los alumnos sobre las normas establecidas respecto de lo que implica la ejecución o incumplimiento de los trabajos académicos.
 - c) Control: Valora el nivel de implicancia del docente, respecto de hacer respetar la normativa establecida.

- Dimensión del Sistema de Cambio: Implica el nivel de innovación y variación que los alumnos le suman a las actividades de la clase.
 - a) Innovación: Se relaciona con la creatividad, innovación y cambio que proponen los docentes y alumnos respecto de las actividades escolares.

2.2.4. Tipos del Clima Social Escolar

Según Molina y Pérez (2006) sostienen que a pesar de las diferentes clasificaciones que se han establecido sobre el clima social escolar, la más usada se desarrolla entre los siguientes extremos:

- Clima Favorable: Implica un clima participativo, coherente, abierto e ideal, el cual, posibilite la formación integral de los alumnos desde el área social y emocional.
- Clima Desfavorable: Se relaciona con un contexto rígido, cerrado, hostil, en el cual, predomina el ejercicio poder y dominación, en este sentido, no se estimulan las relaciones interpersonales, ni la libertad de expresión, por tanto, los comportamientos se tornan hostiles y afectan negativamente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.3. Conductas Disruptivas

2.3.1. Definición

La disrupción, en muchas ocasiones, se mezcla con otros conceptos afines, tales como, indisciplina, bullying y otras formas de violencia, de esta manera, genera confusiones en cuanto a su delimitación. Para corregir ello, es importante tener en cuenta que la característica fundamental de la disrupción se centra en aquellas conductas del educando y/o conjunto de alumnos, que buscan retrasar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dicho de otro modo, aquellas conductas que dificultan el desarrollo de los trabajos académicos. Así también, la disrupción influye de forma poco deseable en el clima de la clase, afectando la relación entre docentes y estudiantes (Uruñuela, 2006).

Con relación a lo que plantea Céspedes (2007), el comportamiento disruptivo se evidencia como aquellas actitudes inadecuadas por parte de los educandos que obstruyen el proceso enseñanza-aprendizaje, de esta manera, crean un clima hostil y desunen emocionalmente al docente del estudiante. Algunos ejemplos de conductas disruptivas son las siguientes: incumplir las tareas en clase, ofender a los compañeros y docentes durante la clase, incumplimiento de las normas en las clases, falta de respeto hacia el docente, entre otras.

Por su parte, García (2008) señala que las conductas disruptivas alteran de manera negativa en el proceso académico y/o afecta el desarrollo de la vida escolar. Asimismo, afirma que las acciones disruptivas propician conflictos en el salón de clase, centro de estudios y en el alumnado que se encuentra bajo la responsabilidad de un tutor.

2.3.2. Teorías explicativas de las conductas disruptivas

Según Fariña y Arce (2003) las conductas disruptivas se han abordado desde tres enfoques: psicológico, neurofisiobiológico y sociológico.

- **Perspectiva Neurofisiobiológica**

Este enfoque plantea que las conductas desadaptativas son el producto de la interacción entre el comportamiento agresivo y aspectos biológicos del individuo. Por otro lado, esta perspectiva se apoya en consideraciones etológicas, neuropsicológicas y bioquímicas (Vázquez et al., 2003).

- **Supuestos Etológicos:** Lorenz sostuvo que la agresividad es un instinto del individuo, así también, es una necesidad indispensable para el desarrollo evolutivo y de conservación de la especie (Kim, 1976).
- **Supuestos Bioquímicos:** Supone que la agresividad es el resultado de la alteración de los procesos bioquímicos, los cuales son constitutivos de la persona. En este sentido, por ejemplo, se ha relacionado la excesiva cantidad de noradrenalina en el organismo con altos niveles de agresividad (Mackal, 1983).

➤ Supuestos neuropsicológicos: Se relaciona con la interacción de aspectos neurofisiológicos y psicológicos, de esta manera, señalan que se pueden considerar tres tipos de agresividad: a) mesencefálica, orientada a la cólera sin motivo y al temor; b) diencefálica, vinculada con la rabia; c) límbica y corticalizada, relacionada con aspectos sobre pasiones, historia y/o alegóricos Gómez et al. (citado en Correa, 2019).

- Perspectiva Psicológica

Los supuestos de esta perspectiva sostienen que los procesos psicológicos y el aprendizaje se desarrollan mediante el vínculo del individuo con su contexto que le rodea, así como, explican, en gran medida, la conducta del individuo (Vázquez et al., 2003).

- Teoría de la frustración-agresión: Plantea que los episodios de frustración, es decir, el hecho de no alcanzar algún objetivo planteado provoca en el individuo la conducta disruptiva (Dollars et al., 1939).
- Teoría de Eysenck: La conducta disruptiva es provocada a partir de la interacción de los genes del individuo con sus experiencias vividas a lo largo de su vida (Eysenck, 1970).
- Teorías cognitivas: Considera que los pensamientos y creencias distorsionadas e irracionales originan la conducta disruptiva (Herrero, 2005).
- Teoría del aprendizaje social: Propone que los contextos sociales y medios de comunicación afectan en el aprendizaje de las conductas disruptivas o prosociales del individuo (Rice, 2000).

- **Perspectiva Sociológica**

Atribuye a los factores sociales y culturales, el desarrollo de las conductas disruptivas. Se consideran dos supuestos para explicar esta postura: el modelo del etiquetado y de la anomia (Vázquez et al., 2003).

- **Teoría del etiquetado:** Se acepta como verdadero lo que considera y califica la mayoría de las personas o un grupo de individuos respecto del comportamiento de un individuo, en este caso, disruptivo (García-Pablos, 1988).
- **Teoría de la anomia:** Plantea que las conductas disruptivas se desarrollan a partir de un escaso cumplimiento de las normas sociales consideradas irrelevantes por el individuo (Durkheim, 1986).

2.3.3. Dimensiones de las conductas disruptivas

Ramón (2010) considera tres dimensiones para las conductas disruptivas, las cuales se especifican, a continuación:

- **Déficit de atención:** Las dificultades sobre la atención se pueden evidenciar en distintos contextos, entre ellos, el académico. Así pues, los niños que presentan inatención suelen realizar otras conductas mientras se les está explicando alguna indicación o tarea, de este modo, presentan complicaciones en el desarrollo de esta (Pichot et al., 1995).
- **Impulsividad:** Se centra en la incapacidad del individuo por esperar, ya sea, su turno, una indicación, la participación de alguien más, etc. En consecuencia, se desarrolla una inadecuación social de la persona, así como, accidentes y problemas interpersonales (Servera y Galván, 2001).
- **Inquietud motora:** Se relaciona con la actividad desmedida e inoportuna del individuo en un contexto determinado (Waslick y Greenhill, 2004). De esta manera, se pueden

describir ejemplos, tales como, abandonar el asiento durante la clase, hablar en exceso, movimientos desmedidos de manos y pies, etc. (Díaz, 2010).

2.3.4. Tipos de conductas disruptivas

Según Vaello (2007), el comportamiento disruptivo se divide en tres tipos, los cuales se detallan, a continuación:

- Disrupciones leves: Engloba aquel comportamiento que afecta mínimamente el proceso enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo, una conversación breve entre dos estudiantes durante la clase.
- Disrupciones graves: Implica aquellas conductas que captan la atención del docente y compañeros de clase. De este modo, las conductas más frecuentes de este tipo son:
 - El hablador: el estudiante habla constantemente, inclusive, en voz baja y, esta conducta usualmente es reforzada por algún compañero.
 - El interruptor: el estudiante interrumpe la clase excesivamente, por ejemplo, haciendo comentarios sobre otros temas.
 - El gracioso: le dinámica de interrupción del estudiante es por medio de chistes o bromas durante la clase.
- Disrupciones muy graves: Conductas que perjudican considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso, a tal punto que afectan al profesor tanto física como psicológicamente. Así, por ejemplo, dentro de las conductas disruptivas muy graves se pueden considerar los siguientes:
 - El irrespetuoso: Implica el uso de un lenguaje ofensivo y una actitud arrogante por parte del estudiante.
 - El matón: Este tipo de estudiante se caracteriza por las frecuentes manifestaciones de agresiones físicas y verbales.

- El desafiante: Busca retar al profesor continuamente, con el objetivo de probar autoridad.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de Investigación

El presente trabajo de investigación siguió una ruta cuantitativa y de diseño no experimental, debido a que los constructos no se manipularon y sólo se observaron y analizaron tal como se dio en su contexto natural. Así también, tuvo un corte transeccional y un alcance correlacional, ya que buscó identificar la asociación entre dos constructos en un momento definido (Hernández – Sampieri y Mendoza, 2018).

3.2. Ámbito temporal y espacial

El presente estudio se desarrolló en las aulas del 3º, 4º y 5º grado de estudios de primaria de una entidad académica del distrito de La Victoria entre los meses de setiembre y octubre del 2019.

3.3. Variables

3.3.1. Variables de estudio

Clima Social Escolar

Definición conceptual

El clima social escolar se explica como la percepción que posee cada estudiante sobre las interacciones que se gestan con sus compañeros y docentes, así como, por el grado de implicancia en los trabajos académicos y el cumplimiento de normas establecidas por la entidad escolar (Pérez et al., 2009).

Definición operacional de medida

El Clima Social Escolar se midió por medio de la Escala de Clima Social Escolar, adaptada por Meléndez en el 2016.

Tabla 1*Operacionalización de la variable Clima Social Escolar*

| Dimensión | Subescalas | Ítems | Tipo de respuesta | Categoría | Escala de medición |
|------------------|----------------|------------------|--------------------------------------|---|--------------------|
| Relaciones | Implicación | 1,9,21,30 | Dicotómica: V/F (verdadero/falso) | Favorable, Poco Favorable y Desfavorable | Ordinal |
| | Afiliación | 2,10,14,18,20,24 | | | |
| | Ayuda | 3,7,25 | | | |
| Autorrealización | Tarea | 4,11 | | | |
| | Competitividad | 8,15 | | | |
| | Organización | 5,22,26,29 | | | |
| Estabilidad | Claridad | 12,16,27 | | | |
| | Control | 17,28 | | | |
| Cambio | Innovación | 6,13,19,23 | | | |

Conductas Disruptivas

Definición conceptual

Las conductas disruptivas se definen como aquel comportamiento que afecta negativamente el desarrollo de enseñanza del docente y el espacio donde se gesta la vida escolar. En este sentido, este comportamiento genera conflictos en el salón de clase, centro de estudios y entre educandos (García, 2008).

Definición operacional de medida

Las Conductas Disruptivas se midieron a través del Cuestionado de Conductas Disruptivas elaborado por Ocaña en el 2015.

Tabla 2*Operacionalización de la variable Conductas Disruptivas*

| Dimensión | Ítems | Tipo de respuesta | Categoría | Escala de medición |
|---------------------|-------------------|----------------------------------|--------------------|--------------------|
| Déficit de atención | 1,2,3,4,5,6,7,8 | Likert: Nunca, A veces y Siempre | Bajo, Medio y Alto | Ordinal |
| Impulsividad | 9,10,11,12,13,14 | | | |
| Inquietud motora | 15,16,17,18,19,20 | | | |

3.3.2. Variable de Control o Comparación

- Sexo: Varón y Mujer
- Edad: 8; 9 y 10 años
- Grado de estudios: 3°, 4° y 5° de primaria

3.4. Población y muestra

La población abarcó la totalidad de educandos de 3°, 4° y 5° grado del nivel primario, de ambos sexos, con un global de 220 alumnos de una entidad académica de La Victoria, según la nómina de matrícula del 2019. Por su parte, la muestra fue censal, es decir, para el estudio se consideró el 100% de la población y, por último, se concibió un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia.

Tabla 3*Distribución de la muestra según sexo, edad y grado escolar*

| Sexo | Grado escolar | Edad | | | Total | |
|-------|---------------|--------|--------|---------|--------|-------|
| | | 8 años | 9 años | 10 años | | |
| Varón | Tercero | Fr | 20 | 30 | 3 | 53 |
| | | % | 16.5% | 24.8% | 2.5% | 43.8% |
| | Cuarto | Fr | 0 | 14 | 23 | 37 |
| | | % | 0.0% | 11.6% | 19.0% | 30.6% |
| | Quinto | Fr | 0 | 0 | 31 | 31 |
| | | % | 0.0% | 0.0% | 25.6% | 25.6% |
| Total | Fr | 20 | 44 | 57 | 121 | |
| | % | 16.5% | 36.4% | 47.1% | 100.0% | |
| Mujer | Tercero | Fr | 14 | 20 | 0 | 34 |
| | | % | 14.1% | 20.2% | 0.0% | 34.3% |
| | Cuarto | Fr | 0 | 21 | 12 | 33 |
| | | % | 0.0% | 21.2% | 12.1% | 33.3% |
| | Quinto | Fr | 0 | 0 | 32 | 32 |
| | | % | 0.0% | 0.0% | 32.3% | 32.3% |
| Total | Fr | 14 | 41 | 44 | 99 | |
| | % | 14.1% | 41.4% | 44.4% | 100.0% | |
| Total | Tercero | Fr | 34 | 50 | 3 | 87 |
| | | % | 15.5% | 22.7% | 1.4% | 39.5% |
| | Cuarto | Fr | 0 | 35 | 35 | 70 |
| | | % | 0.0% | 15.9% | 15.9% | 31.8% |
| | Quinto | Fr | 0 | 0 | 63 | 63 |
| | | % | 0.0% | 0.0% | 28.6% | 28.6% |
| Total | Fr | 34 | 85 | 101 | 220 | |
| | % | 15.5% | 38.6% | 45.9% | 100.0% | |

3.5. Instrumentos

3.5.1. Escala de Clima Social Escolar

Se utilizó la Escala de Clima Social Escolar (CES) elaborada en 1974 por Moos y Trickett y traducida al castellano, en el año 1984, por la empresa TEA Ediciones para medir las relaciones docente-estudiante y educando-educando, así como también, la misma estructura de la clase (Gómez et al., 1989). Esta Escala fue adaptada, en Perú, por Meléndez en el 2016 para

niños de 8 a 10 años y modificada de 90 a 30 ítems. Asimismo, cuenta con un tiempo estimado para ser resuelta de 35 minutos y una administración individual o colectiva (Meléndez, 2018).

La Escala consta de 30 ítems que miden 9 subescalas agrupadas en 4 dimensiones. Las subescalas de la dimensión Relaciones (13 ítems) son: Implicación (ítems 1, 9, 21, 30), Afiliación (ítems 2, 10, 14, 18, 20, 24), Ayuda (ítems 3, 7, 25). Por su parte, las subescalas de la dimensión Autorrealización (4 ítems) son: Tarea (ítems 4, 11), Competitividad (ítems 8, 15). En cuanto a las subescalas de la dimensión Estabilidad (9 ítems) se encuentran: Organización (ítems 5, 22, 26, 29), Claridad (ítems 12, 16, 27), Control (ítems 17, 28). Finalmente, la subescala de la dimensión Cambio (4 ítems) es: Innovación (ítems 6, 13, 19, 23).

Los ítems de la Escala poseen opciones de respuesta dicotómica, donde: (1) *Verdadero* y (0) *Falso*. Así también, la Escala cuenta con 3 niveles de valoración, los cuales son: Favorable, Poco Favorable y Desfavorable, de esta manera, a mayor puntuación, mayor percepción favorable de la variable y sus dimensiones.

Con relación al marco internacional, estudios realizados por Moos en 1979 afirman que esta herramienta de evaluación posee validez concurrente. Para ello, se realizaron observaciones de manera reiterativa de las clases, así como, entrevistas con los educadores de 38 asignaturas (Mikulic y Cassullo, s.f.). Por otro lado, en relación con la adaptación española se analizó la estructura interna, a través del análisis factorial, en la cual se hallaron 8 de las 9 subescalas propuestas por Moos. Con respecto a la confiabilidad, los estudios expuestos por TEA Ediciones señalan que a través del método test-retest, con un intervalo de mes y medio, se obtuvieron coeficientes de correlación mayores a .71 y, según la prueba de Kuder-Richardson, se obtuvieron valores mayores a .70 (Mikulic y Cassullo, s.f.).

En el Perú, Meléndez en el 2016 realizó la validez y fiabilidad de este instrumento. Así pues, identificó que la validez de contenido alcanzó un Aiken= 1.00. Asimismo, comparó el

cuestionario de Moos y, el de Perez y cols., de esta manera, se registró una correlación positiva ($r = .75$). Por otro lado, en cuanto a validez de constructo, obtuvo un .64 según la prueba KMO. Por último, con relación a la confiabilidad, empleó la técnica Kuder-Richardson 20 (KR-20) para medir consistencia interna, la cual fue de .80 (Meléndez, 2018).

3.5.2. Cuestionario de Conductas Disruptivas

Se empleó el Cuestionario de Conductas Disruptivas elaborado por Ocaña en el 2015 en Huacho-Perú para medir las acciones disruptivas de los educandos en el salón de clases. Este cuestionario se diseñó para ser aplicado en estudiantes del nivel primario con una administración individual o colectiva, asimismo y un tiempo estimado para ser resuelto de 30 minutos (Ocaña, 2017).

El cuestionario considera 20 ítems agrupados en 3 dimensiones, las cuales son: Déficit de atención (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), Impulsividad (ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14) e Inquietud motora (ítems 15, 16, 17, 18, 19, 20). Por otro lado, el cuestionario utiliza una distribución tipo Likert, donde: (1) *Nunca*, (2) *A veces* y (3) *Siempre*. Asimismo, cuenta con 3 niveles de valoración, los cuales son: Alto, Medio y Bajo, de este modo, a mayor puntuación, mayor prevalencia de la variable y sus dimensiones (Ocaña, 2017).

El cuestionario fue validado por Ocaña en el 2015, quien a través del criterio por jueces (validez de contenido), consultó a 3 profesionales expertos, los cuales revisaron y validaron el instrumento. Por otra parte, se halló que la confiabilidad del cuestionario fue $\alpha = .84$ (Ocaña, 2017).

3.6. Procedimientos

Para efectuar este trabajo se coordinó una cita presencial con la directora de una entidad académica de La Victoria. En esta reunión, se detalló el propósito y relevancia del estudio, tras

la aceptación del trabajo de investigación, se establecieron los horarios para la aplicación de los instrumentos.

En los días coordinados se aplicaron las pruebas de manera colectiva, explicando el propósito del trabajo, la confidencialidad de los datos y la importancia de la honestidad al momento de resolver las pruebas. Finalmente, la información que se recaudó fue digitada en un programa de corte estadístico, para luego, ser analizada.

3.7. Análisis de datos

La información obtenida se analizó mediante el programa SPSS versión 25.0. De esta manera, se inició con la exploración de los aspectos psicométricos de las herramientas de evaluación utilizadas, en este sentido, se consideró propicio abordar la fiabilidad y la validez de constructo de ambos instrumentos, considerando, para la validez, las correlaciones entre los ítems, dimensiones y test. Adicionalmente, se realizaron los baremos para cada cuestionario.

Después de ello, se describieron las frecuencias y porcentajes más significativos de ambas variables. Posteriormente, se realizó la prueba K-S, con el propósito de conocer el tipo de distribución de las variables. Dado que los resultados indicaron que los valores se ajustan a la normalidad se utilizaron estadísticos de carácter paramétrico. Así pues, se empleó la prueba de Pearson para determinar la correlación entre los constructos abordados en este trabajo. Finalmente, para hallar las diferencias significativas, según sexo, de ambos constructos se utilizó el estadístico “t” de Student, por su parte, para la edad y el grado escolar se aplicó la prueba ANOVA de un factor.

3.8. Consideraciones éticas

El presente estudio fue realizado considerando los aspectos éticos, propuestos por el APA, donde establece la importancia de respetar la autoría de los distintos autores evitando así, el plagio (American Psychological Association [APA], 2020). Por otro lado, se estableció,

dentro de las consideraciones éticas, la colaboración voluntaria de cada uno de los estudiantes que englobaron la muestra censal. Adicionalmente, se dio a conocer a los alumnos, de forma breve y sencilla, el propósito del estudio, así como, la privacidad y adecuado uso de la información recogida.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis de propiedades psicométricas de los instrumentos de medición

- Clima Social Escolar

Confiabilidad

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la confiabilidad se evidencia cuando la aplicación repetida de un instrumento a un mismo sujeto o muestra produce los mismos resultados.

En este sentido, para medir la confiabilidad de la Escala de Clima Social Escolar se empleó la medida de coherencia de la prueba, donde se observa, en la Tabla 4, un alfa de Cronbach de .736, lo cual revela que la prueba es fiable y produce resultados consistentes.

Tabla 4

Análisis de Confiabilidad por consistencia interna para el total de la Escala de Clima Social Escolar

| Alfa de Cronbach | Nº de elementos |
|------------------|-----------------|
| .736 | 30 |

Validez

Por otra parte, en cuanto a la validez del instrumento de Clima Social Escolar se evidencia, en la Tabla 5, que solo el ítem 24 no mide lo que pretende medir en la muestra evaluada del presente estudio ($p > .05$).

Tabla 5*Análisis de Validez de Ítems/Test de la Escala de Clima Social Escolar*

| Ítems | <i>r</i> | <i>p</i> | Ítems | <i>r</i> | <i>p</i> |
|-------|----------|----------|-------|----------|----------|
| 1 | .152 | .024 | 16 | .360 | .000 |
| 2 | .553 | .000 | 17 | .539 | .000 |
| 3 | .155 | .021 | 18 | .383 | .000 |
| 4 | .317 | .000 | 19 | .354 | .000 |
| 5 | .358 | .000 | 20 | .454 | .000 |
| 6 | .214 | .001 | 21 | .281 | .000 |
| 7 | .135 | .045 | 22 | .377 | .000 |
| 8 | .425 | .000 | 23 | .378 | .000 |
| 9 | .465 | .000 | 24 | .081 | .231 |
| 10 | .371 | .000 | 25 | .193 | .004 |
| 11 | .462 | .000 | 26 | .449 | .000 |
| 12 | .346 | .000 | 27 | .198 | .003 |
| 13 | .177 | .009 | 28 | .315 | .000 |
| 14 | .544 | .000 | 29 | .419 | .000 |
| 15 | .161 | .017 | 30 | .275 | .000 |

Continuando con la exploración de la validez, se aprecia, en la Tabla 6, que la totalidad de los ítems miden lo que pretenden medir para cada dimensión de la Escala de Clima Social Escolar en la muestra evaluada del presente estudio ($p < .05$).

Tabla 6*Análisis de Validez de Ítems/Dimensión de la Escala de Clima Social Escolar*

| Dimensiones | Subescalas | Ítems | <i>r</i> | <i>p</i> |
|------------------|----------------|---------|----------|----------|
| Relaciones | Implicación | 1 | .183 | .007 |
| | | 9 | .576 | .000 |
| | | 21 | .307 | .000 |
| | | 30 | .330 | .000 |
| | Afiliación | 2 | .523 | .000 |
| | | 10 | .459 | .000 |
| | | 14 | .583 | .000 |
| | | 18 | .546 | .000 |
| | | 20 | .513 | .000 |
| | | 24 | .169 | .012 |
| | Ayuda | 3 | .197 | .003 |
| | | 7 | .163 | .015 |
| | | 25 | .210 | .002 |
| Autorrealización | Tarea | 4 | .470 | .000 |
| | | 11 | .630 | .000 |
| | Competitividad | 8 | .554 | .000 |
| | | 15 | .523 | .000 |
| Estabilidad | Organización | 5 | .488 | .000 |
| | | 22 | .393 | .000 |
| | | 26 | .567 | .000 |
| | | 29 | .399 | .000 |
| | Claridad | 12 | .358 | .000 |
| | | 16 | .503 | .000 |
| | | 27 | .271 | .000 |
| | | Control | 17 | .594 |
| 28 | .431 | | .000 | |
| Cambio | Innovación | 6 | .593 | .000 |
| | | 13 | .443 | .000 |
| | | 19 | .565 | .000 |
| | | 23 | .676 | .000 |

Finalmente, con respecto a la revisión de la validez dimensión/test se observan, en la Tabla 7, correlaciones moderadas, bajas y muy bajas entre las dimensiones de la Escala de Clima Social Escolar ($r < .69$).

Tabla 7*Correlación Dimensión/Test de la Escala de Clima Social Escolar*

| | Autorrealización | Estabilidad | Cambio |
|------------------|------------------|-------------|--------|
| Relaciones | .414 | .529 | .306 |
| Autorrealización | | .364 | .159 |
| Estabilidad | | | .334 |

Ahora bien, en la Tabla 8, se observan los baremos de la Escala de Clima Social Escolar, los cuales se establecieron en función a dos cortes de la distribución de las puntuaciones alcanzadas.

Tabla 8*Baremos de la Escala de Clima Social Escolar*

| Niveles de Clima Social Escolar | Puntajes directos |
|---------------------------------|-------------------|
| Desfavorable | 13-23 |
| Poco Favorable | 24-26 |
| Favorable | 27-30 |

- Conductas Disruptivas

Confiabilidad

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que la confiabilidad se demuestra cuando la aplicación repetida de un instrumento a un mismo individuo o grupo en particular produce los mismos resultados.

De este modo, para estimar la confiabilidad del Cuestionario de Conductas Disruptivas se utilizó la medida de consistencia interna, donde se observa, en la Tabla 9, un alfa de Cronbach de .809, lo cual denota que la prueba es fiable y produce resultados coherentes.

Tabla 9

Análisis de Confiabilidad por consistencia interna para el total del Cuestionario de Conductas Disruptivas

| Alfa de Cronbach | N° de elementos |
|------------------|-----------------|
| .809 | 20 |

Validez

Por otro lado, con respecto a la validez del cuestionario, se evidencia, en la Tabla 10, que la totalidad de los ítems miden lo que pretenden medir en los alumnos evaluados en el presente trabajo ($p < .05$).

Tabla 10

Análisis de Validez de Ítems/Test del Cuestionario de Conductas Disruptivas

| Ítems | <i>R</i> | <i>p</i> |
|-------|----------|----------|
| 1 | .268 | .000 |
| 2 | .481 | .000 |
| 3 | .349 | .000 |
| 4 | .346 | .000 |
| 5 | .502 | .000 |
| 6 | .495 | .000 |
| 7 | .403 | .000 |
| 8 | .407 | .000 |
| 9 | .512 | .000 |
| 10 | .422 | .000 |
| 11 | .525 | .000 |
| 12 | .506 | .000 |
| 13 | .486 | .000 |
| 14 | .578 | .000 |
| 15 | .485 | .000 |
| 16 | .482 | .000 |
| 17 | .608 | .000 |
| 18 | .536 | .000 |
| 19 | .422 | .000 |
| 20 | .512 | .000 |

Siguiendo con el análisis de la validez, se aprecia, en la Tabla 11, que la totalidad de los ítems miden lo que pretende medir cada dimensión del Cuestionario de Conductas Disruptivas en la muestra evaluada del presente estudio ($p < .05$).

Tabla 11

Análisis de Validez de Ítems/Dimensión del Cuestionario de Conductas Disruptivas

| Dimensiones | Ítems | r | p |
|---------------------|-------|------|------|
| Déficit de atención | 1 | .311 | .000 |
| | 2 | .575 | .000 |
| | 3 | .482 | .000 |
| | 4 | .429 | .000 |
| | 5 | .446 | .000 |
| | 6 | .544 | .000 |
| | 7 | .575 | .000 |
| | 8 | .551 | .000 |
| Impulsividad | 9 | .664 | .000 |
| | 10 | .537 | .000 |
| | 11 | .591 | .000 |
| | 12 | .586 | .000 |
| | 13 | .622 | .000 |
| | 14 | .631 | .000 |
| Inquietud motora | 15 | .541 | .000 |
| | 16 | .545 | .000 |
| | 17 | .668 | .000 |
| | 18 | .645 | .000 |
| | 19 | .571 | .000 |
| | 20 | .577 | .000 |

Por último, acerca de la validez dimensión/test se observan, en la Tabla 12, correlaciones moderadas entre las dimensiones del Cuestionario de Conductas Disruptivas ($r < .69$).

Tabla 12

Correlación Dimensión/Test del Cuestionario de Conductas Disruptivas

| | Impulsividad | Inquietud motora |
|---------------------|--------------|------------------|
| Déficit de atención | .527 | .553 |
| Impulsividad | | .586 |

En suma, en la Tabla 13, se muestran los baremos del Cuestionario de Conductas Disruptivas, los cuales se desarrollaron a partir de dos cortes de la distribución de las puntuaciones alcanzadas.

Tabla 13

Baremos del Cuestionario de Conductas Disruptivas

| Niveles de Conductas Disruptivas | Puntajes directos |
|----------------------------------|-------------------|
| Bajo | 21-30 |
| Medio | 31-34 |
| Alto | 35-52 |

4.2. Descripción de los niveles de las variables de estudio según sexo, edad y grado escolar

- Clima Social Escolar

En relación con la descripción de los niveles de Clima Social Escolar obtenidos por los estudiantes evaluados, se evidencia, en la Tabla 14, que el nivel ‘desfavorable’ es predominante en la muestra estudiada (n=99; 45%).

Tabla 14

Distribución de los niveles de Clima Social Escolar

| Nivel | Clima Social Escolar | |
|----------------|----------------------|-------|
| | Fr | % |
| Desfavorable | 99 | 45.0% |
| Poco Favorable | 59 | 26.8% |
| Favorable | 62 | 28.2% |
| Total | 220 | 100% |

De la misma forma, se analizaron los niveles de Clima Social Escolar, según sexo, obtenidos por los educandos evaluados. De este modo, se puede evidenciar, en la Tabla 15, que el nivel ‘desfavorable’ predominó en varones y mujeres (24.5% y 20.5%, respectivamente).

Tabla 15

Distribución de los niveles de Clima Social Escolar según sexo

| Nivel | Sexo | | |
|----------------|-------|-------|-------|
| | Varón | Mujer | |
| Desfavorable | Fr | 54 | 45 |
| | % | 24.5% | 20.5% |
| Poco Favorable | Fr | 34 | 25 |
| | % | 15.5% | 11.4% |
| Favorable | Fr | 33 | 29 |
| | % | 15.0% | 13.2% |
| Total | Fr | 121 | 99 |
| | % | 55.0% | 45.0% |

Así también, se analizaron los niveles de Clima Social Escolar, según edad, obtenidos por los alumnos de la muestra estudiada. De esta manera, se aprecia, en la Tabla 16, que el nivel ‘desfavorable’ es predominante en los estudiantes de 8 y 9 años con un 10.0% y 19.1%, respectivamente, mientras que en relación con los alumnos de 10 años se evidencia una predominancia en el nivel ‘favorable’ con un 18.2%.

Tabla 16*Distribución de los niveles de Clima Social Escolar según edad*

| Nivel | | Edad | | |
|----------------|----|--------|--------|---------|
| | | 8 años | 9 años | 10 años |
| Desfavorable | Fr | 22 | 42 | 35 |
| | % | 10.0% | 19.1% | 15.9% |
| Poco Favorable | Fr | 10 | 23 | 26 |
| | % | 4.6% | 10.4% | 11.8% |
| Favorable | Fr | 2 | 20 | 40 |
| | % | 0.9% | 9.1% | 18.2% |
| Total | Fr | 34 | 85 | 101 |
| | % | 15.5% | 38.6% | 45.9% |

Análogamente, se estudiaron los niveles de Clima Social Escolar, según grado escolar, obtenidos por los estudiantes evaluados. En este sentido, se puede apreciar, en la Tabla 17, que predominó el nivel ‘desfavorable’ en los estudiantes de tercero y quinto grado con un 23.6% y 13.6% respectivamente, a diferencia de los alumnos de cuarto grado, donde se observa una predominancia en el nivel ‘favorable’ con un 18.2%.

Tabla 17*Distribución de los niveles de Clima Social Escolar según grado escolar*

| Nivel | | Grado escolar | | |
|----------------|----|---------------|--------|--------|
| | | Tercero | Cuarto | Quinto |
| Desfavorable | Fr | 52 | 17 | 30 |
| | % | 23.6% | 7.7% | 13.6% |
| Poco Favorable | Fr | 30 | 13 | 16 |
| | % | 13.6% | 5.9% | 7.3% |
| Favorable | Fr | 5 | 40 | 17 |
| | % | 2.3% | 18.2% | 7.7% |
| Total | Fr | 87 | 70 | 63 |
| | % | 39.5% | 31.8% | 28.6% |

- Conductas Disruptivas

Por otro lado, con relación a los valores descriptivos de los niveles de Conductas Disruptivas obtenidos por los alumnos evaluados, se muestra, en la Tabla 18, que el nivel ‘bajo’ y ‘alto’ predominan con un 39.5% y 36.0% respectivamente.

Tabla 18

Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas

| Nivel | Conductas Disruptivas | |
|-------|-----------------------|-------|
| | Fr | % |
| Bajo | 87 | 39.5% |
| Medio | 54 | 24.5% |
| Alto | 79 | 36.0% |
| Total | 220 | 100% |

Asimismo, se analizaron los niveles de Conductas Disruptivas, según sexo, obtenidos por los educandos evaluados. De esta forma, se observa, en la Tabla 19, que el nivel ‘alto’ predominó en los varones (24.1%), mientras que el nivel ‘bajo’ en las mujeres (23.2%).

Tabla 19

Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas según sexo

| Nivel | | Sexo | |
|-------|----|-------|-------|
| | | Varón | Mujer |
| Bajo | Fr | 36 | 51 |
| | % | 16.4% | 23.2% |
| Medio | Fr | 32 | 22 |
| | % | 14.5% | 10.0% |
| Alto | Fr | 53 | 26 |
| | % | 24.1% | 11.8% |
| Total | Fr | 121 | 99 |
| | % | 55.0% | 45.0% |

Sumado a ello, se estudiaron los niveles de Conductas Disruptivas, según edad, alcanzados por los alumnos evaluados. De este modo, se puede evidenciar, en la Tabla

20, que predominó el nivel ‘alto’ en alumnos de 8 y 10 años con un 6.0% y 20.9%, respectivamente, mientras que el nivel ‘bajo’ en estudiantes de 9 años con un 21.8%.

Tabla 20

Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas según edad

| Nivel | | Edad | | |
|-------|----|--------|--------|---------|
| | | 8 años | 9 años | 10 años |
| Bajo | Fr | 10 | 48 | 29 |
| | % | 4.5% | 21.8% | 13.2% |
| Medio | Fr | 11 | 17 | 26 |
| | % | 5.0% | 7.7% | 11.8% |
| Alto | Fr | 13 | 20 | 46 |
| | % | 6.0% | 9.1% | 20.9% |
| Total | Fr | 34 | 85 | 101 |
| | % | 15.5% | 38.6% | 45.9% |

Finalmente, se analizaron los niveles de Conductas Disruptivas, según grado escolar, obtenidos de la muestra evaluada. En este sentido, se evidencia, en la Tabla 21, que predominó el nivel ‘bajo’ en los educandos de tercero y cuarto de primaria con un 17.3% y 15.5% respectivamente, en contraste con quinto grado de primaria, donde se evidencia una predominancia en el nivel ‘alto’ con un 15.0%.

Tabla 21

Distribución de los niveles de Conductas Disruptivas según grado escolar

| Nivel | | Grado escolar | | |
|-------|----|---------------|--------|--------|
| | | Tercero | Cuarto | Quinto |
| Bajo | Fr | 38 | 34 | 15 |
| | % | 17.3% | 15.5% | 6.8% |
| Medio | Fr | 24 | 15 | 15 |
| | % | 10.9% | 6.8% | 6.8% |
| Alto | Fr | 25 | 21 | 33 |
| | % | 11.4% | 9.5% | 15.0% |
| Total | Fr | 87 | 70 | 63 |
| | % | 39.5% | 31.8% | 28.6% |

4.3. Determinación de la relación entre Clima Social Escolar y Conductas

Disruptivas

Prueba de bondad

El presente trabajo de investigación estimó como propósito general la relación existente entre el Clima Social Escolar y las Conductas Disruptivas. En este sentido, se utilizó la prueba estadística de Kolmogorov-Smirnov (K-S) con la finalidad de llevar a cabo el análisis de ajuste de bondad, teniendo en cuenta la Tabla 22, los tests se ajustan a la curva de normalidad, por tal razón, para este estudio se usaron estadísticos paramétricos.

De este modo, en la Tabla 22, se aprecia que el Clima Social Escolar y las Conductas Disruptivas obtuvieron los valores de K-S de 1.311 y $p = .064$; K-S de 1.116 y $p = .165$, respectivamente, en este sentido, los resultados indican que los valores se ajustan a la curva de normalidad.

Tabla 22

Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para el Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas

| Variables de Estudio | K-S | p |
|-----------------------|-------|------|
| Clima Social Escolar | 1.311 | .064 |
| Conductas Disruptivas | 1.116 | .165 |

Relación de las variables de estudio

Así pues, en función de los resultados registrados en la Tabla 22, se empleó la prueba de producto momento de Pearson.

En este sentido, se aprecia, en la Tabla 23, que existe una relación inversa, baja; pero, altamente significativa ($r = -.226$ y $p = .001$) entre el Clima Social Escolar y las Conductas Disruptivas.

Tabla 23

Prueba de producto momento de Pearson entre el Clima Social Escolar y las Conductas Disruptivas

| VARIABLES DE ESTUDIO | R DE PEARSON | P |
|-----------------------|--------------|------|
| Clima Social Escolar | -.226 | .001 |
| Conductas Disruptivas | | |

4.4. Determinación de las diferencias significativas del Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas según sexo, edad y grado escolar

- Clima Social Escolar

Por otra parte, la Tabla 24, muestra la prueba “t” de Student para muestras independientes aplicado al constructo Clima Social Escolar según sexo. En este sentido, se observa un grado de significancia de $p = .688$, lo cual indica que no existen diferencias significativas.

Tabla 24

Prueba “t” de Student para muestras independientes para hallar diferencias significativas del Clima Social Escolar según sexo

| SEXO | N | Media | t | gl | p |
|-------|-----|-------|-------|-----|------|
| Varón | 121 | 23.79 | -.402 | 218 | .688 |
| Mujer | 99 | 24.00 | | | |

Ahora bien, para determinar si la variabilidad entre tres grupos de muestras afectados por un factor es significativa, se empleó el análisis de varianza ANOVA de un factor. De esta manera, en la Tabla 25, se evidencia que el nivel de significancia del constructo Clima Social Escolar según edad es de $p = .001$, lo cual demuestra que existen diferencias significativas.

Tabla 25

Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas del Clima Social Escolar según edad

| Edad | Media cuadrática | gl | F | <i>p</i> |
|---------|------------------|-----|-------|----------|
| 8 años | 104.339 | 219 | 7.093 | .001 |
| 9 años | 14.711 | | | |
| 10 años | | | | |

Finalmente, se utilizó el ANOVA de un factor para buscar las diferencias significativas de la variable Clima Social Escolar según grado escolar. En este sentido, se muestra, en la Tabla 26, que el nivel de significancia es de $p = .000$, lo cual denota que existen diferencias significativas.

Tabla 26

Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas del Clima Social Escolar según grado escolar

| Grado escolar | Media cuadrática | gl | F | <i>p</i> |
|---------------|------------------|-----|--------|----------|
| Tercero | 246.812 | 219 | 18.422 | .000 |
| Cuarto | 13.398 | | | |
| Quinto | | | | |

- Conductas Disruptivas

Para concluir el apartado de resultados, se analizaron las diferencias significativas del constructo Conductas Disruptivas según sexo a través del estadístico “t” de Student para muestras independientes. De este modo, se observa, en la Tabla 27, un nivel de significancia de $p = .000$, lo cual indica que existen diferencias significativas.

Tabla 27

Prueba “t” de Student para muestras independientes para hallar diferencias significativas de Conductas Disruptivas según sexo

| Sexo | N | Media | t | gl | p |
|-------|-----|-------|-------|-----|------|
| Varón | 121 | 33.99 | 3.630 | 218 | .000 |
| Mujer | 99 | 31.19 | | | |

Asimismo, se empleó el ANOVA de un factor para buscar las diferencias significativas del constructo Conductas Disruptivas según edad. De esta manera, se observa, en la Tabla 28, que el nivel de significancia es de $p = .000$, lo cual revela que existen diferencias significativas.

Tabla 28

Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas de Conductas Disruptivas según edad

| Edad | Media cuadrática | gl | F | p |
|---------|------------------|-----|-------|------|
| 8 años | 277.061 | 219 | 8.669 | .000 |
| 9 años | 31.959 | | | |
| 10 años | | | | |

Por último, para hallar las diferencias significativas de la variable Conductas Disruptivas según grado escolar se utilizó el ANOVA de un factor. En este sentido, se muestra, en la Tabla 29, que el grado de significancia es de $p = .001$, lo cual demuestra que existen diferencias significativas.

Tabla 29

Prueba ANOVA de un factor para hallar diferencias significativas de Conductas

Disruptivas según grado escolar

| Grado escolar | Media cuadrática | gl | F | <i>p</i> |
|---------------|------------------|-----|-------|----------|
| Tercero | 234.236 | 219 | 7.240 | .001 |
| Cuarto | 32.353 | | | |
| Quinto | | | | |

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación planteó abordar dos de los constructos que más influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del ambiente escolar. De esta manera, las variables seleccionadas fueron: el Clima Social Escolar, entendido como, aquellas percepciones que posee el alumno respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da lugar en su centro de estudios (Pérez et al., 2009) y, las Conductas Disruptivas, aquellas conductas del alumno y/o grupo de estudiantes que van en contra de la tarea educativa (Uruñuela, 2006). Para efectos de este estudio se concibió como propósito principal determinar la relación entre el clima social escolar y las conductas disruptivas en una población definida.

En relación con el primer objetivo, se exploraron las propiedades psicométricas de los instrumentos psicológicos de las variables estudiadas. Con respecto a la exploración de la confiabilidad, la Escala de Clima Social Escolar obtuvo un $\alpha=.736$, coeficiente que se relaciona al KR-20=.800 encontrado en el estudio hecho por Meléndez (2018). Por otro lado, la fiabilidad del Cuestionario de Conductas Disruptivas fue un $\alpha=.809$, resultado que se asemeja al $\alpha=.840$ hallado en la investigación realizada por Ocaña (2017). En este sentido, se concluye que ambos instrumentos producen resultados coherentes y consistentes (Hernández-Sampieri et al., 2018).

Sumado a lo anterior, se realizaron las pruebas de validez en ambos instrumentos. Para la prueba ítem/test de la Escala de Clima Social Escolar se evidenció que todos los ítems miden lo que pretenden medir ($.134 < r < .554$; $p < .046$), a excepción del ítem 24 ($r=.081$; $p=.231$), el cual pertenece a la dimensión Relaciones y subescala Afiliación, en este sentido, es probable que existan errores en las propiedades psicométricas del ítem y dificultades para su comprensión (Macías, 2011). Sin embargo, en la prueba ítem/dimensión la totalidad de ítems miden lo que busca medir cada dimensión ($.162 < r$

$<.677$; $p <.016$); por tal motivo, se consideró conservar el uso del ítem 24. Por último, con respecto a la prueba dimensión/test se observaron correlaciones entre todas las dimensiones ($.158 < r <.530$), lo cual coincide con el trabajo de Meléndez (2018), quien encontró correlaciones positivas entre las dimensiones de la Escala de Clima Social Escolar.

Por otro lado, en cuanto a las pruebas de validez del Cuestionario de Conductas Disruptivas, se encontró que en las pruebas ítem/test e ítem/dimensión la totalidad de ítems miden correctamente la variable ($.267 < r <.609$; $p=.000$) y lo que busca medir cada dimensión ($.310 < r <.669$; $p=.000$), respectivamente. Por su parte, en la prueba dimensión/test se hallaron correlaciones entre todas sus dimensiones ($.526 < r <.587$). Estos hallazgos coinciden con la investigación hecha por Ocaña (2017) sobre el análisis de validez de constructo del Cuestionario de Conductas Disruptivas.

En función al segundo objetivo, se realizaron análisis descriptivos del Clima Social Escolar, donde se halló que tanto varones como mujeres presentaron una predominancia en el nivel 'desfavorable' ($n=54$; 24.5% y $n=45$; 20.5% , respectivamente), estos datos coinciden con estudios previos realizados por Arón et al. (2017) y Salazar (2020), quienes resaltan que, durante los últimos años, se ha visibilizado de manera reiterada una percepción desfavorable o tóxica del Clima Social Escolar en los educandos de ambos sexos. En suma, Arón et al. (2017) consideran que los elementos explicativos de esta situación se enfocan en las experiencias de los estudiantes dentro del contexto escolar, donde imperan las relaciones de poder, formas agresivas de interacción, percepción de injusticia, incumplimiento de las normas, sensación de marginalidad y condiciones materiales inadecuadas, dicho de otro modo, la alta prevalencia de conductas disruptivas.

Por añadidura, se encontró que los educandos varones perciben el clima social escolar de modo más desfavorable que las mujeres, este hallazgo se puede apoyar en la idea de que las interacciones entre mujeres desarrolladas dentro de la escuela y, estas con el/la docente se gestan de manera más saludable respecto de las relaciones entre varones y estos con el/la docente, debido a que los varones se involucran, sobre todo, en actividades de fricción y competitividad (Arevalo, 2002; Fraser y Fisher, 1982).

Sumado con lo anterior, se registró un predominio del nivel desfavorable en estudiantes de 8 y 9 años (10.0% y 19.1%, respectivamente), mientras que en los estudiantes de 10 años hubo un predominio del nivel favorable (18.2%). Estos resultados se asemejan a lo hallado por Gómez y Narváez (2019), quienes encontraron niveles de percepción favorables del Clima Social Escolar a medida que avanzaba la edad dentro del marco del nivel primario.

La premisa anterior, asimismo, se sostiene en el concepto de que los niños entre los 10 y 12 años empiezan a acatar las normas de modo más flexible, ya que lo entienden como un acuerdo para la protección y ayuda entre el grupo, en este sentido, la relación docente-alumno tiende a mejorar. En adición, se genera un mayor acercamiento con el sexo opuesto, de tal manera que las relaciones entre iguales se tornan más cercanas y amicales (López et al., 2014).

Finalmente, con respecto al grado escolar, se observó que los estudiantes de 3° y 5° grado escolar presentaron una predominancia del nivel desfavorable del Clima Social Escolar (23.6% y 13.6%, respectivamente); en contraste, hubo una predominancia del nivel favorable en los alumnos de 4° grado (18.2%). En este sentido, un factor explicativo puede ser el hecho de tener alumnos de diferentes edades en un mismo grado escolar, ya

que, de este modo, se pueden generar dificultades en las relaciones y/o aprendizaje y, por consecuencia, afectar la percepción del clima social escolar (Domingo, 2014).

Por otra parte, con relación al tercer objetivo, se realizaron análisis descriptivos de las Conductas Disruptivas, donde se registró que en los varones predominó el nivel alto (24.1%), en tanto que en mujeres el nivel bajo (23.2%). Estos resultados se relacionan con el hecho de que los varones realizan con mayor frecuencia actividades de fricción, las cuales pueden desencadenar conflictos y, de esta manera, generarse reacciones disruptivas; en contraste, las mujeres tienden a ocupar la mayor parte del horario escolar en sus deberes académicos, disminuyendo así, la probabilidad de manifestar conductas disruptivas (Ros et al., 2012).

Sumado a lo anterior, se halló que en los alumnos de 8 y 10 años predominó el nivel alto (6.0% y 20.9%, respectivamente), mientras que el nivel bajo en los de 9 años (21.8%). Estos hallazgos se relacionan con lo mencionado por López et al. (2014), quienes afirman que los niños entre los 8 y 12 años manifiestan, de manera frecuente, distracción conductual y agresiones verbales; sin embargo, algunos niños se muestran flexibles a las normas de convivencia, estas diferencias van a obedecer a la historia de aprendizaje del menor.

Por último, se identificó que en los estudiantes de 3° y 4° grado escolar predominó el nivel bajo (17.3% y 15.5%, respectivamente); en contraste, con los de 5° grado, donde predominó el nivel alto (15.0%). Estos datos se sustentan por el Ministerio de Educación (2007) quien afirma que los educandos de tercero y cuarto de primaria presentan respeto autónomo hacia el adulto, mientras que los escolares de quinto y sexto grado se muestran ruidosos y desorganizados.

Con respecto al propósito general, se encontró una correlación inversa, baja y altamente significativa ($r = -.226$ y $p = .001$) entre los constructos objeto de estudio, esto indica que a medida que la percepción del Clima Social Escolar sea favorable, las Conductas Disruptivas tenderán a disminuir, asimismo, se interpreta que la cercanía en los cambios de ambas variables es baja (Rowntree, 1984). Estos hallazgos coinciden con los estudios realizados por Perez (2018) y, Ramírez y Wong (2021) quienes encontraron relaciones estadísticas entre los constructos mencionados previamente ($r = -.359$ y $p = .001$ y $r = -.162$; $p = .037$, respectivamente).

En suma, cabe señalar que, aunque la fuerza de la correlación sea baja, diversas investigaciones previas postulan que un ambiente disruptivo menoscaba y es una limitación recurrente en el desarrollo de un clima social escolar óptimo, el cual es un criterio relevante en el proceso enseñanza-aprendizaje (Carrillo, 2008; Gonzales, 2019; Uruñuela, 2006). Así también, es oportuno puntualizar que si las variables ambientales, dentro de un contexto escolar, se condicionan y modifican con el objetivo de propiciar un clima social favorable, la conducta tenderá a seguir esa ruta adaptativa, ya que, es sabido que los eventos que nos rodean se relacionan con la conducta y, esta última, responde de manera particular debido a lo que ha ocurrido cuando ha estado en contacto con estos eventos (Gutiérrez, 2022).

Por último, con relación a las hipótesis específicas, se determinaron las diferencias significativas del Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas según sexo, edad y grado escolar. En este sentido, en cuanto a la percepción del Clima Social Escolar, se encontraron diferencias significativas según la edad y grado escolar ($p < .05$), estas diferencias coinciden con el avance progresivo de las funciones cognitivas superiores en los niños, tales como, la percepción sobre nuevos agentes externos, mayor control consciente de los pensamientos, etc., características que van a influir en la manera de

percibir el Clima Social Escolar (Amso y Casey, 2006). Por otro lado, no se hallaron diferencias significativas del Clima Social Escolar según sexo ($p > .05$). Estos hallazgos difieren con lo que señalan Halpern et al. (2007), quienes afirman diferencias biológicas, psicológicas y sociales, entre varones y mujeres, al momento de percibir un ambiente en particular.

Finalmente, en relación con las Conductas Disruptivas, se hallaron diferencias significativas según sexo, edad y grado escolar ($p < .05$). De esta manera, Martínez (2016) sostiene que las diferencias según sexo se asocian al tipo de conductas disruptivas y/o a su gravedad, donde las alumnas suelen realizar conductas, tales como, hablar en clase o interrumpir al profesor; mientras que, los estudiantes llevan a cabo conductas más graves, como, por ejemplo, transgresiones de las normas sociales (Badía et al., 2012). Por otro lado, en cuanto a la edad y grado escolar las diferencias se vinculan al incremento en la variedad de conductas disruptivas producto de los cambios biopsicosociales del individuo, los cuales le van a permitir nuevas posibilidades de alterar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Yoncalik, 2010).

VI. CONCLUSIONES

- El Clima Social Escolar y las Conductas Disruptivas se relacionan de manera inversa, baja y altamente significativa ($r = -.226$ y $p = .001$).
- Las propiedades psicométricas de la Escala de Clima Social Escolar y el Cuestionario de Conductas Disruptivas presentan niveles apropiados de fiabilidad y validez de constructo.
- Con respecto al Clima Social Escolar, se resuelve que en los varones y mujeres predominó el nivel ‘desfavorable’ (24.5% y 20.5%, respectivamente), asimismo, en los alumnos de 8 y 9 años predominó el nivel ‘desfavorable’ (10.0% y 19.1%, respectivamente), mientras que el nivel ‘favorable’ en los de 10 años (18.2%). Por otro lado, en los estudiantes de 3° y 5° grado escolar predominó el nivel ‘desfavorable’ (23.6% y 13.6%, respectivamente); en contraste, con los de 4° grado, donde predominó el nivel ‘favorable’ (18.2%).
- Con respecto a las Conductas Disruptivas, se concluye que en los varones predominó el nivel ‘alto’ (24.1%), en tanto que en mujeres el nivel ‘bajo’ (23.2%), además, en los alumnos de 8 y 10 años predominó el nivel ‘alto’ (6.0% y 20.9%, respectivamente), mientras que el nivel ‘bajo’ en los de 9 años (21.8%). Por otra parte, en los estudiantes de 3° y 4° grado escolar predominó el nivel ‘bajo’ (17.3% y 15.5%, respectivamente); en contraste, con los de 5° grado, donde predominó el nivel ‘alto’ (15.0%).
- El Clima Social Escolar presenta diferencias significativas según la edad y grado escolar ($p < .05$); pero, no con la variable sexo ($p > .05$).
- Las Conductas Disruptivas presenta diferencias significativas según sexo, edad y grado escolar ($p < .05$).

VII. RECOMENDACIONES

- Construir instrumentos ajustados a criterios científicos que evalúen estas variables, considerando el impacto de la pandemia del COVID-19.
- Replicar el estudio, pero, a nivel de toda la Institución Educativa con la finalidad de tener un mayor alcance sobre la relación de estas variables.
- Llevar a cabo espacios educativos para directivos, educadores, padres de familia y educandos, donde se aborde la importancia de llevar a cabo estrategias para optimizar el Clima Social Escolar con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, la convivencia asertiva entre todos los miembros que participan dentro del contexto educativo.
- Investigar y estudiar sobre qué otras variables afectan el Clima Social Escolar, como, por ejemplo, funcionamiento familiar, logro de aprendizajes, satisfacción con la vida, entre otros.

VIII. REFERENCIAS

- Abellán, L. (2020). Relación entre Inteligencia Emocional y disminución de Conductas Disruptivas en Educación Primaria. *Praxis Investigativa ReDIE*, 12(22), 30-45.
<https://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv22.pdf>
- Alonso-Alberca, N., Vergara, I., Gutiérrez-Castro, J. y Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International e-journal of criminal sciences*, 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6483005>
- American Psychological Association. [APA]. (2020). *Guía resumen del Estilo APA: Séptima Edición. Normas APA. Pro.*
https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portalIG/home_15/recursos/2020/documentos/27022020/normasapa-7.pdf
- Amso, D. y Casey, B.J. (2006). Beyond What Develops When: Neuroimaging May Inform How Cognition Changes With Development. *Current Directions in Psychological Science*, 15(1), 24-29. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00400.x>
- Arevalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes de secundarios del colegio Claretiano de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Sistema de Bibliotecas UNMSM.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/arevalo_1_e/indice_Arevalo.htm
- Arón, A.; Milicic, N.; Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4487>

- Aron, A.M.; Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>
- Baca, F. (2012). *Trastornos del inicio del comportamiento disruptivo en estudiantes de 8 a 11 años de una Institución Educativa – Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1095>
- Badía, M. y Garcés, V. (2017). Las Conductas Disruptivas en la Escuela Rural. *Papeles Salamantinos de Educación*, 21. <https://summa.upsa.es/pdf.vm?id=47467>
- Badía, M.; Cladellas, R.; Gotzens, C. y Clariana, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123547009.pdf>
- Balarezo, S. y Sánchez, S. (2017). *Agresividad premeditada e impulsiva y clima social escolar en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Virgilio Purizaga Aznarán”* [Tesis de pregrado, Universidad Privada Telesup]. Repositorio Universidad Privada Telesup. <https://repositorio.utelesup.edu.pe/handle/UTELESUP/534>
- Bellamy, C. (2005). Estado Mundial de la Infancia 2005: La infancia amenazada. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*, 2004. https://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/sowc05_sp.pdf
- Bronfenbrenner, U. y Evans, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings.

Social Development, 9(1), 115-125.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9507.00114>

Campuzano, A. (2005, febrero). Qué sera de nosotros los malos alumnos. Marchesi, A. *El timbre de los picapiedra*. <http://eltimbredelospicapiedra.blogspot.com/p/que-sera-de-nosotros-los-malos-alumnos.html>

Carrasco, A. (2018). *Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS.
<https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/5338>

Carrillo, W. (2008, 27 de febrero). El 21% de los niños peruanos sufre de depresión, advierte director de hospital Honorio Delgado-Hideyo Noguchi. *ANDINA: Agencia Peruana de Noticias*. <https://andina.pe/agencia/noticia-el-21-los-ninos-peruanos-sufre-depresion-advierte-director-hospital-honorio-delgadohideyo-noguchi-163107.aspx>

Céspedes, A. (2007). *Niños con pataleta, adolescentes desafiantes. Cómo manejar los trastornos de conducta en los hijos*. (5ª ed.). Unlimited S.A.
<https://es.scribd.com/document/239215554/Cespedes-Amanda-Ninos-Con-Pataletas-Adolescentes-Desafiantes>

Chacón-Cuberos, R.; Martínez-Martínez, A.; Castro-Sánchez, M.; Espejo-Garcés, T.; Valdivia-Moral, P.A. y Zurita-Ortega, F. (2015). Relación entre bullying, género y actividad física: Estudio en escolares de la provincia de Granada. *TRANCES*, 7(6), 791-810. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6427997>

Cooperativa.cl. (2011, 2 de noviembre). *Estudio muestra que América Latina es región con más violencia escolar en el mundo.*

<https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/violencia-escolar/estudio-muestra-que-america-latina-es-region-con-mas-violencia-escolar/2011-11-02/114102.html>

Córdova, S. (2017). *Conductas Disruptivas según sexo y grado escolar en estudiantes de Chiclayo* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán] Repositorio Institucional USS.

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4130/Cordova%20Peralta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Correa, E. (2019). *Conductas disruptivas: Una revisión teorica del concepto* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Institucional USS.

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7263/Correa%20Balcázar%2C%20Edilberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz, C. (2019). *Clima social escolar para las conductas disruptivas en estudiantes de la Institución Educativa Carlos Augusto Salaverry* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Universidad César Vallejo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/38754/D%C3%A1z_DCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, J. (2010, 9 de agosto). *Manual Hiperactividad Infantil*. Asociación Andaluza de Psiquiatría y Psicología Infanto-Juvenil.

<https://adolescenciaantisocial.blogspot.com/2010/08/manual-hiperactividad-infantil-joaquin.html>

- Dollard, J.; Doob, L.W.; Miller, N.E.; Mowrer, O.H. y Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press. 10.1037/10022-000
- Domingo, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigràu. Un estudi de cas* [Tesis de doctorado, Universidad de Vic]. Archivo digital. <https://escuelarural.net/contribuciones-pedagogicas-de-la>
- Durkheim, E. (1986). *Les Règles de la Méthode Sociologique* (E. De Champourcín, Trad.). Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V. (Trabajo original publicado en 1895). https://acms.es/wp-content/uploads/2018/11/durkheim_emile_-_las_reglas_del_metodo_sociologico_0.pdf
- Eggleton, T. (2001). Discipline in the Schools. *ERIC*, (s.d.), 2-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451554.pdf>
- Estrada, E. y Mamani, H. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Conrado*, 16(76), 135-141. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n76/1990-8644-rc-16-76-135.pdf>
- Eysenck, H.J. (1970). *The structure of human personality*. (3ª ed.). New York: Methuen. <https://psycnet.apa.org/record/1970-18656-000>
- Fariña, F. y Arce, R. (2003). *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://acortar.link/kgpMZc>
- Feldman, R.S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. (V. Campos y M. González, Trad., 4ª ed.). Pearson Educación de México, S.A. (Trabajo original publicado en 2007). <http://fundasira.cl/wp-content/uploads/2019/04/ROBERT-FELDMAN.-DESARROLLO-EN-LA-INFANCIA.pdf>

- Fraser, B.J. y Fisher, D.L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312019004498>
- García, A. (2008). *La disciplina escolar: Guía docente*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
https://www.academia.edu/13396979/LA_DISCIPLINA_ESCOLAR_GUIA_DOCENTE
- García-Pablos, A. (1988). *Manual de criminología: Introducción y teorías de la criminalidad*. Espasa Calpe.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=33306>
- Gómez, D.E.; Valle, A. y Pulido, M.T. (1989). Evaluación y estructura del clima socioescolar en alumnos de EE.MM. de Galicia. *Rev. de Psicol. Gral. y Aplic.*, 42(3), 367-376. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2359339>
- Gómez, N y Narváez, S. (2019). *Percepción del Clima Social Escolar por estudiantes y profesores de la básica primaria: Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, sede Sociedad Amor a Cartagena* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. Biblioteca Institucional UTB.
<https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0074757.pdf>
- Gonzales, J. (2019). *Clima social escolar y la inteligencia emocional en estudiantes del sexto grado de la institución educativa 3024 – San Martín de Porres* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Universidad César Vallejo.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32018/Gonzales_UJP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Gordillo, E.G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22(43), 91-112. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7498/7737>
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del *Physical Education Classroom Instrument* para la medición de conductas disruptivas en el alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 89-98. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v16n2/ciencias1.pdf>
- Gredler, M.E. (2007). Of Cabbages and Kings: Concepts and Inferences Curiously Attributed to Lev Vygotsky (Commentary on McVee, Dunsmore, and Gavelek, 2005). *Review of Educational Research*, 77(2), 233-238. <https://www.jstor.org/stable/4624894>
- Gutiérrez, A. (2022, 7 de marzo). *6 Supuestos filosóficos del análisis conductual* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=A5-DX27Vo10>
- Halpern, D.F.; Benbow, C.P.; Geary, D.C.; Gur, R.C.; Hyde, J.S. y Gernsbacher, M.A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8, 1-51. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1529-1006.2007.00032.x>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Herrero, C. (2005). *Delincuencia de menores tratamiento criminológico y jurídico*. Dykinson, S.L.

https://www.academia.edu/38627230/Delincuencia_de_menores_tratamiento_criminológico_y_jur%ADdico

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Gastos en el sector Educación*.

<https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>

Jurado y Tejada (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8374/30258>

Karpov, Y.V. y Haywood, H.C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation. *American Psychologist*, 53(1), 27-36. <https://psycnet.apa.org/record/1997-42695-002>

Kim, S.S. (1976). The Lorenzian theory of aggression and peace research: A critique. *Journal of Peace Research*, 13(4), 253-276. <https://www.jstor.org/stable/422494>

Latorre, A. y Teruel R. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Información Psicológica*, (95), 62-74. <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/viewFile/170/134>

Leria-Dulčić, F. y Salgado-Roa, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019>

López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J. Y Ortiz, M.J. (2014). *Desarrollo Afectivo y Social*. Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.). <https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=103271>

- Macías, E. (2011). *Validación y confiabilidad de pruebas de opción múltiple para la evaluación de habilidades* [Tesis de maestría, Centro de Investigación en Matemáticas, A.C.]. Repositorio Institucional CIMAT. <https://cimat.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1008/245/2/TE%20373.pdf>
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Piramide. https://books.google.com.pe/books/about/Teor%C3%ADas_psicol%C3%B3gicas_de_la_agresi%C3%B3n.html?id=0Kr0AAAACAAJ&redir_esc=y
- Martínez, M. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37520/>
- Martínez-Vicente, M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Meléndez, N. (2018). *Programa de habilidades sociales en el clima social escolar en los estudiantes de cuarto grado de primaria, El Porvenir 2017* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22681>
- Mikulic, I.M. y Cassullo, G.L. (s.f.). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación*. Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Módulo I, Cátedra I. Universidad de Buenos Aires. <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/psicometricas/mikulic/FICHA%204.pdf>

- Milicic, N. y Aron, A.M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, 9(2), 117-123.
<http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>
- Ministerio de Educación. (2007). *Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Primaria*. Quebecor World Peru S.A. <https://acortar.link/IB0cIm>
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: Un caso de estudio. *Revista Paradígma*, 27(2), 193-219.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010
- Morán, C. (2019, 6 de junio). Estos son los 120 distritos del Perú con mayor delincuencia y violencia del país, según la PNP. *Gestión Perú*. <https://gestion.pe/peru/policia-detecta-120-distritos-crimenes-violencia-269349-noticia/?ref=gesr>
- Morencia, I.V. (2015). *Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades del aprendizaje*. Obtenido de Universidad de Granada.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40484/MORENCIA_GONZALEZ_IONE%20VICTORIA.pdf?sequence=1
- Morocho, C. (2018). *Las Conductas Disruptivas en los niños del primer año de básica sección matutina del colegio Ciudad de Cuenca, año lectivo 2018* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica Salesiana] Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/16362/1/UPS-CT007964.pdf>
- Ocaña, L. (2017). *Conductas disruptivas y aprendizaje significativo en el área de comunicación en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa Privada “Nuestra Señora de la Merced”. Huacho, 2015* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Universidad César Vallejo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/6058/Ocaña_RLR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oliveros, M. (2012, 14 de abril). Cerca de 50% de escolares del Perú ha sido víctima de “bullying”. *El Comercio*. <https://archivo.elcomercio.pe/sociedad/lima/cerca-50-escolares-peru-ha-sido-victima-bullying-noticia-1401602>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Análisis del clima escolar. Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=3292>

Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas: Propuestas educativas*. Ariel Educación. <https://es.scribd.com/document/407955422/Conflicto-en-las-aulas-Pedro-Ortega-pdf>

Ovalles, A. (2017). *Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44251/1/T39105.pdf>

Palincsar, A.S. (1998). Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.49.1.345>

Papalia, D.E. y Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. (S. Villalobos, Trad., 13.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. (Trabajo original publicado en 2015). <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0250.%20Desarrollo%20humano.pdf>

Pérez, A.; Ramos, G. y López E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria.

Revista de Educación, 350, 221-252.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76033>

Perez, J. (2018). *Clima Social Escolar y Conductas Disruptivas en estudiantes de una Institución Educativa de José Leonardo Ortiz, 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Señor de Sipán] Repositorio Institucional USS.
<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/4772/Perez%20Barandiaran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Persson, L. y Svensson, M. (2017). Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. *J Public Health*, 25, 473-480.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10389-017-0809-0.pdf>

Pichot, P.; López-Ibor, J. y Valdés, M. (1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV* (T. De Flores, J. Toro, J. Masana, J. Treserra y C. Udina, Trad.; 4.ª ed.). MASSON, S.A. (Trabajo original publicado en 1994).
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Quispe, W. (2019). *Infancia intermedia* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] Repositorio Institucional UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3717/MONOGRAFÍA%20-%20QUISPE%20BERNARDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramirez, C. y Wong, J. (2021). *Clima social escolar y conducta disruptiva en estudiantes de 6º grado de la Institución Educativa N° 3072, Lima* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/73197/Ramirez_VCJF-Wong_PJJ-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ramón, J. (2010, del 3 al 5 de junio). Intervención y conductas disruptivas [conferencia]. *Conferencias TDAH en Cantabria, "El mundo del T.D.A.H."*, Cantabria, España. <http://www.acanpadah.org/documents/congresos-conferen/Fundacion.Activa-Intervencion.y.conductas.disruptivas.pdf>
- Real Academia Española. (2020). *Niñez*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/niñez>
- Rice, F.P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. (E. Ortiz, Trad., 2.ª ed.). Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. (Trabajo original publicado en 1995). <https://books.google.es/books?id=ZnHbCKUCtSUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Rice, F.P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. (9ª ed.) Pearson Educación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320028>
- Ros, I.; Goikoetxea, J.; Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17523128004.pdf>
- Rowntree, D. (1984). *Introducción a la estadística: un enfoque no matemático*. Bogotá: Norma. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/03/06a.AnálisisDeCorrelaciones.pdf>
- Ruvalcaba-Romero, N.A.; Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>

- Salazar, M. (2020). *Relación entre autoestima y clima escolar en niños con problemas comportamentales* [Tesis de maestría, Universidad del Azuay] Repositorio Institucional de la Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/9874/1/15504.pdf>
- Sánchez, M. (2005). *Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2668/16789349.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década*, 22(41), 153-178. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext
- Servera, M. y Galván, M.R. (2001). *Problemas de impulsividad e inatención en el niño: Propuestas para su evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7598/impulsividad.pdf>
- Tapia, G. (2017). *Afrontamiento y clima social escolar en los estudiantes del V ciclo de primaria de la I.E. "Lara Bonilla", Lurín* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo] Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22076/Tapia_RGI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Thapa, A.; Cohen, J.; Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Sage journals*, 83(3), 357-385. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654313483907>

- Tomal, D.R. (1998). A Five-Styles Teacher Discipline Model. *ERIC*, (s.d.), 2-22.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425158.pdf>
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. Instituto Superior de Formación del Profesorado. (Ed.). *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones* (pp. 17-24). Secretaria General Técnica.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12189.pdf&area=E>
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Santillana.
<https://iessecundaria.files.wordpress.com/2008/10/como-dar-clase-a-los-que-no-quieren.pdf>
- Vásquez, S.; Colque, E. y Villanueva, W. (2019). La disrupción escolar: un buen pretexto para las reflexiones docentes. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9 (3).
<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/383/pdf>
- Vázquez, M.; Fariña, F. y Seijo, D. (2003). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial desde una perspectiva neuro-fisio-biológica. En F. Fariña y R. Arce. (Eds.). *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 19-37). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
<https://acortar.link/kgpMZc>
- Waslick, B. y Greenhill, L.L. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In J. M. Wiener and M. K. Dulcan (Eds.). *The American Psychiatric Publishing textbook of child and adolescent psychiatry* (pp. 485-507). American Psychiatric Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2004-00277-026>
- Westling, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning*

Environments Research, 5, 253-274.

<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021972206111>

Wicker, A.W. (1979). Ecological Psychology: Some Recent and Prospective Developments. *American Psychologist*, 34(9), 755-765.

https://www.academia.edu/31598352/Ecological_psychology_Some_recent_and_prospective_developments

Willems, E.P. (1973). Behavior-environment systems: An ecological approach. *Man-Environment Systems*, 3(2), 79-110. <https://psycnet.apa.org/record/1978-30623-001>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (L. Pineda, Trad., 11.^a ed.). Pearson Educación de México, S.A. de C.V. (s.f.).

<https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>

Yoncalik, O. (2010). Malos comportamientos de los alumnos en las clases de Educación Física: una muestra desde Turquía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 59-86.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1375/1549>

IX. ANEXOS

Anexo A. Instrumentos de recolección de datos

| |
|---------------------------------------|
| ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR |
|---------------------------------------|

DATOS GENERALES:

Institución Educativa: _____

Grado: _____ Sección: _____

Edad: _____

Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

- Después de leer cada frase deberás marcar **VERDADERO O FALSO** con una **(X)** pensando en lo que te ha sucedido la **MAYORÍA DE LAS VECES**.
- Recuerda que se trata de tu **OPINIÓN** sobre lo que **SUCEDE EN CLASES**.
- Ten en cuenta que **NO HAY RESPUESTAS INCORRECTAS**.

| Nº | ITÉMS | V | F |
|----|--|---|---|
| 1 | Los estudiantes participan voluntariamente en clases. | | |
| 2 | Los estudiantes mantienen buenas relaciones interpersonales. | | |
| 3 | El profesor se comunica ampliamente con los estudiantes. | | |
| 4 | Los estudiantes desarrollan sus tareas durante la clase. | | |
| 5 | Se observa que la clase está muy bien organizada. | | |
| 6 | El profesor prepara y dicta temas novedosos y de interés para sus estudiantes. | | |
| 7 | El profesor demuestra interés por ayudar a todos sus estudiantes. | | |
| 8 | Los estudiantes demuestran interés en obtener altos calificativos. | | |
| 9 | Los estudiantes ayudan a sus compañeros. | | |
| 10 | Los estudiantes se apoyan entre sí para realizar proyectos o tareas. | | |

| | | | |
|----|---|--|--|
| 11 | Los estudiantes se esfuerzan en cumplir con la presentación de sus tareas. | | |
| 12 | Se plantea las normas de clase con claridad. | | |
| 13 | Se observa que al profesor le agrada la originalidad de los trabajos de los estudiantes. | | |
| 14 | Los estudiantes colaboran con agrado en los trabajos educativos. | | |
| 15 | Los estudiantes que no cumplen con sus tareas oportunamente son calificados con bajos promedios. | | |
| 16 | Se demuestra interés en que se cumplan las normas establecidas en el aula. | | |
| 17 | Los estudiantes demuestran interés en seguir las normas de la escuela. | | |
| 18 | Los estudiantes se ayudan mutuamente en la realización de sus tareas. | | |
| 19 | Se propone la creatividad en la ejecución de los trabajos educativos. | | |
| 20 | En el salón de clases los alumnos se acogen amistosamente. | | |
| 21 | Los estudiantes expresan libremente sus opiniones. | | |
| 22 | Se observa que los trabajos propuestos son bien explicados. | | |
| 23 | Los estudiantes demuestran interés en temas sociales, al exponerlos creativamente. | | |
| 24 | Los estudiantes se conocen por su nombre, en poco tiempo. | | |
| 25 | Los profesores demuestran interés por el aprendizaje de los estudiantes, reforzando ciertos temas en clase. | | |
| 26 | Se observa que en la escuela se practica la puntualidad. | | |
| 27 | Al inicio del año escolar las normas de convivencia son explicadas claramente. | | |
| 28 | Se observa que cuando un profesor propone una norma la hace cumplir. | | |
| 29 | Las tareas se planifican ordenadamente. | | |
| 30 | Los estudiantes apoyan en las actividades de su escuela. | | |

| |
|--|
| CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS |
|--|

DATOS GENERALES:

Institución Educativa: _____

Grado: _____ Sección: _____

Edad: _____

Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

- El presente cuestionario es para saber **CÓMO ME COMPORTO** y cómo se comportan **MIS COMPAÑEROS** en el aula.
- Después de leer cada frase deberás marcar **Siempre (S)** – **A veces (AV)** – **Nunca (N)** con una **(X)** pensando en lo que ha sucedido la mayoría de las veces.
- Recuerda que **NO HAY RESPUESTAS INCORRECTAS.**

| N° | ITÉMS | S | AV | N |
|----|--|---|----|---|
| 1 | Me distraigo con facilidad en clase. | | | |
| 2 | Abandono con facilidad una conversación para iniciar otra. | | | |
| 3 | Confundo frecuentemente los nombres de mis compañeros. | | | |
| 4 | Cometo errores en mis tareas. | | | |
| 5 | Hablo sin pensar que puedo lastimar a alguien con mi comentario. | | | |
| 6 | Cuando me preguntan, respondo rápido, sin evaluar mi respuesta. | | | |
| 7 | Comienzo a hacer mi tarea, pero no logro terminarla. | | | |
| 8 | Cuando encuentra una dificultad, abandono lo que estoy haciendo. | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 9 | Pierdo la paciencia y grito cuando alguien no me hace caso. | | | |
| 10 | Me molesta cuando alguien se demora mucho. | | | |
| 11 | Apenas suena el timbre, salgo corriendo del aula. | | | |
| 12 | Me precipito por responder, antes que terminen de hacer la pregunta. | | | |
| 13 | Interrumpo a mis compañeros cuando están en el uso de la palabra. | | | |
| 14 | Interrumpo la explicación de la profesora, con cuestiones ajenas al tema. | | | |
| 15 | Me levanto constantemente de mi sitio. | | | |
| 16 | Balanceo mis pies cuando estoy sentado. | | | |
| 17 | Me gusta dar golpes con la mano al tablero de mi carpeta. | | | |
| 18 | Hago muchas preguntas, que incomodan a mi maestra. | | | |
| 19 | Les cuento a todos varias veces, lo que me ocurrió el día anterior. | | | |
| 20 | Me cuesta estar en silencio un momento. | | | |