



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

CLIMA SOCIAL Y ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE CHORRILLOS, 2023

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA

ANA JULIA GOMEZ NUÑEZ (ORCID: 0009-0007-6203-9487)

ASESOR

MG. JAVIER JESUS VIVAR BRAVO (ORCID: 0000-0000-0003-2661-6447)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE PROGRAMA

PROBLEMAS RELACIONADOS AL ÁMBITO EDUCATIVO

LÍNEA DE ACCIÓN RSU

SALUD Y BIENESTAR

LIMA, PERÚ, SETIEMBRE DEL 2023



CC BY-NC-ND

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

Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Referencia bibliográfica

Gomez Nuñez, A. J. (2024). *Clima social y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.

HOJA DE METADATOS

Datos del autor	
Nombres y apellidos	Ana Julia Gomez Nuñez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	72748513
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-6203-9487
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Javier Jesus Vivar Bravo
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	74697504
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2661-6447
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Silvana Graciela Varela Guevara
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	47283514
Secretario del jurado	
Nombres y apellidos	Juan Carlos Baños Ramos
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40139812
Vocal del jurado	
Nombres y apellidos	Max Hamilton Chauca Calvo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08035455
Datos de la investigación	
Título de la investigación	Clima social y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023
Línea de investigación Institucional	Persona, Sociedad, Empresa y Estado.
Línea de investigación del Programa	Problemas relacionados al ámbito educativo.
URL de disciplinas OCDE	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.00.01

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lima, el jurado de sustentación de tesis conformado por: la DRA. SILVANA GRACIELA VARELA GUEVARA como presidenta, el DR. JUAN CARLOS BAÑOS RAMOS como secretario y el MG. MAX HAMILTON CHAUCA CALVO como vocal, reunidos en acto público para dictaminar la tesis titulada:

**CLIMA SOCIAL Y ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE CHORRILLOS, 2023**

Presentado por la bachiller:
ANA JULIA GOMEZ NUÑEZ

Para obtener el **Título Profesional Licenciada en Psicología**; luego de escuchar la sustentación de la misma y resueltas las preguntas del jurado se procedió a la calificación individual, obteniendo el dictamen de **Aprobado-Bueno** con una calificación de **CATORCE (14)**.

En fe de lo cual firman los miembros del jurado, el 12 de setiembre del 2023.



PRESIDENTA
DRA. SILVANA GRACIELA
VARELA GUEVARA



SECRETARIO
DR. JUAN CARLOS BAÑOS
RAMOS



VOCAL
MG. MAX HAMILTON
CHAUCA CALVO

ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo Javier Jesus Vivar Bravo docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, en mi condición de asesor de la tesis titulada:

Clima social y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023

De la bachiller Ana Julia Gomez Nuñez, constato que la tesis tiene un índice de similitud de 15% verificable en el reporte de similitud del software Turnitin que se adjunta.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Autónoma del Perú.

Lima, 30 de mayo del 2024.



Javier Jesus Vivar Bravo

DNI: 74697504

DEDICATORIA

A Dios, ya que gracias a él he logrado concluir mi carrera, a mi familia por su apoyo y sus consejos para hacer de mí una mejor persona, además por su compañía en este largo camino de la vida universitaria.

AGRADECIMIENTOS

A las autoridades de la Universidad Autónoma del Perú, así como a sus docentes por permitir que asimile sus conocimientos y ello contribuya más mi formación como profesional de la psicología.

Al director del Centro Educativo Túpac Amaru II – Chorrillos por proporcionar la facilidad para realizar la debida evaluación de los instrumentos psicométricos para mi presente investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
LISTA DE TABLAS.....	5
RESUMEN.....	6
ABSTRACT.....	7
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	43
2.1. Tipo y diseño de investigación.....	44
2.2. Población, muestra y muestreo.....	44
2.3. Hipótesis.....	46
2.4. Variables y operacionalización.....	47
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad....	50
2.6. Procedimientos.....	54
2.7. Análisis de datos.....	55
2.8. Aspectos éticos.....	55
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	57
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN.....	68
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	75
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES.....	76
REFERENCIAS	
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Frecuencia y porcentajes de género
Tabla 2	Frecuencia y porcentajes de grado de estudios
Tabla 3	Operacionalización de la variable clima social escolar
Tabla 4	Operacionalización de la variable acoso escolar
Tabla 5	Niveles de clima social escolar
Tabla 6	Niveles de acoso escolar
Tabla 7	Análisis de normalidad de las variables
Tabla 8	Relación entre clima social escolar y acoso escolar
Tabla 9	Relación entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar
Tabla 10	Relación entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar
Tabla 11	Relación entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar
Tabla 12	Relación entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar

**CLIMA SOCIAL Y ACOSO ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE CHORRILLOS, 2023**

ANA JULIA GOMEZ NUÑEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto de estudio la relación entre clima social escolar y el acoso escolar, considerando como muestra a alumnos en etapa de adolescencia de tercer, cuarto y quinto año de secundaria de una institución pública ubicada en Chorrillos. En el aspecto metodológico, se aplicó un estudio no experimental de nivel descriptivo correlacional, recolectándose la información de variables a través del Cuestionario Clima social del Centro Escolar (CECSCE) y el Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar. Los resultados demuestran que existe relación inversa débil entre el clima social escolar y el acoso escolar ($\rho = -.349$); así mismo, comprueba la existencia de relación entre las dimensiones de ambas variables, excepto entre clima social escolar y restricción en la comunicación y clima relacionado al centro y restricción en la comunicación. Se concluye que en la medida que el clima social escolar mejore, disminuirá el acoso escolar.

Palabras clave: clima social, acoso, escolar, adolescentes

**SOCIAL CLIMATE AND SCHOOL BULLYING IN ADOLESCENTS OF
A PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTION IN CHORRILLOS, 2023**

ANA JULIA GOMEZ NUÑEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

This investigation had as object of study the relationship between school social climate and bullying, considering as a sample adolescent student from the third, fourth and fifth year of high school from a public institution located in Chorrillos. In the methodological aspect, a non-experimental study of correlational descriptive level was applied, collecting the information of variables through the School Social Climate Questionnaire (CECSCE) and the Cisneros Autotest Questionnaire on School Bullying. The results show that there is a low inverse relationship between the school social climate and bullying ($\rho = -.349$); likewise, it verifies the existence of a relationship between the dimensions of both variables, except between school social climate and restriction in communication and climate related to the center and restriction in communication. It is concluded that as the school social climate improves, bullying will decrease.

Keywords: social climate, bullying, school, adolescents

**CLIMA SOCIAL E BULLYING ESCOLAR EM ADOLESCENTES DE
UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM CHORRILLOS, 2023**

ANA JULIA GOMEZ NUÑEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRATO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a relação entre clima social escolar e bullying, considerando como amostra alunos adolescentes do terceiro, quarto e quinto ano do ensino médio de uma instituição pública localizada em Chorrillos. No aspecto metodológico, foi aplicado um estudo não experimental de nível descritivo correlacional, coletando-se as informações das variáveis por meio do Questionário de Clima Social Escolar (CECSCE) e do Questionário Autoteste Cisneros sobre Bullying Escolar. Os resultados mostram que existe uma relação inversa baixa entre clima social escolar e bullying ($\rho = -.349$); da mesma forma, verifica a existência de relação entre as dimensões de ambas as variáveis, exceto entre clima social escolar e restrição na comunicação e clima relacionado ao centro e restrição na comunicação. Conclui-se que à medida que o clima social escolar melhora, o bullying diminui.

Palavras-chave: clima social, bullying, escola, adolescente

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

La sociedad se encuentra en constante cambio, determinando en muchos casos cambios drásticos en las costumbres y comportamiento de las nuevas generaciones, ocasionando cambios en la cultura o incluso generando subculturas emergentes. Es así que se encuentra un reto importante en las labores de las instituciones formativas, pues deben responder a través de la orientación pedagógica para prevenir situaciones que podrían afectar a los integrantes del sistema formativo, como es el caso del clima escolar en el cual se desarrollan (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Es así que el objeto del presente estudio se enfoca en demostrar la situación en la que se desarrollan los adolescentes eventualmente en el contexto escolar desde el punto de vista en el que se encuentran los alumnos, tanto como espectadores, ejecutores o víctimas. La falta de control del acoso escolar en las instituciones se refleja en los casos antecedentes expuestos en esta investigación, demostrando la carencia de las competencias de las instituciones formativas para controlarlas, prevenirla y disminuirla, ocasionando en muchos casos daños irreparables (Tourrián, 2019). Es entonces que la responsabilidad no solo recae en las instituciones educativas, sino en el soporte que brinda el estado a esta situación por ser de salud pública y educativa.

Respecto al desarrollo del trabajo, en el Capítulo I, tras la revisión de la literatura, se exploró el problema a investigar, destacando pocos hallazgos de investigaciones en torno al distrito de Chorrillos, a pesar de encontrar problemas sociales como parte de su contexto. Se planteó a partir de ello los objetivos de estudio, teniendo como objetivo principal determinar la relación que existe entre clima y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Lima sur, 2023, así como la justificación y limitaciones del mismo como producto del interés del

estudio. Se revisó las investigaciones nacionales e internacionales y se exploró la literatura en el complemento de bases teóricas, permitiendo definir y conocer a profundidades las variables estudiadas; culminando con la revisión de los términos básicos.

En el Capítulo II, para abordar el estudio, se aplicó la investigación a través de un muestreo censal a 300 adolescentes de tercero, cuarto y quinto año de un colegio ubicado en el Cono Sur de Lima, Chorrillos, perteneciente a la UGEL 07, en un solo tiempo y lugar. Este estudio mantiene un porte básico de diseño no experimental y nivel correlacional, permitiendo conocer de forma concreta el comportamiento natural de las variables sin intervención del investigador. El tipo de investigación fue no experimental transversal, de diseño correlacional. Se aplicó como evaluación los instrumentos: Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) adaptada por Gamarra (2017) y la Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar.

En el Capítulo III, se exponen los resultados provistos por los estadísticos, demostrándose existencia de relación entre variables, demostrando así que en la medida que el clima social tienda a ser de niveles altos, los niveles del Bullying tienden a disminuir en la muestra de estudio. Finalmente, en los Capítulos IV, V y VI, se discuten los resultados correlacionales, tomando en cuenta los antecedentes provistos por investigaciones previas y sustentos teóricos de otros autores, a partir de ello se establecen aportes propios de este estudio respecto a la realidad expuesta.

En cuanto a la realidad problemáticas a nivel mundial, motivo de este estudio, se explica que la sociedad tiene el deber de promover educación y aprendizajes que induzcan a cada persona a alcanza un desarrollo integral en la medida que esta le proporciona las bases necesarias para obtener habilidades, siendo el sector educativo aquel que debe generar un escenario adecuado para desarrollar

actividades educativas (Blancas, 2018); sin embargo, la realidad es diferente para muchos sectores sociales, donde un mayor control de calidad determina la diferencia en oportunidades para los estudiantes. Es decir, el manejo de contexto y del comportamiento en los espacios educativos pueden deteriorar o promover los aprendizajes (Cardozo et al., 2018), pues puede dar lugar a actos violentos como el acoso, pues según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), por lo menos 50 millones de alumnos lo sufrieron a nivel mundial.

En el nivel latinoamericano, la educación básica estatal muestra constantemente un sistema educativo incipiente tanto en metodología y contenido, la cual se enfoca en la repetición de conocimientos, pero descuida el contexto como fuente de reconocimiento de la realidad donde se genera el cambio (Palomino, 2022), razón por la cual las instituciones formativas básicas descuidan la alteración del clima social donde se encuentran sus alumnos, evidenciando políticas descuidadas, situaciones en la que el alumnado se encuentra vulnerable a amenazas tanto dentro como fuera de la escuela. UNICEF registró acoso escolar entre el 50% al 70% en alumnos en el ámbito escolar, siendo que 200 000 niños y jóvenes mueren a causa de bullying o cyberbullying como asesinato silencioso (Flechas, 2022).

En el nivel nacional, el descuido de autoridades de las escuelas y la falta de guía de los padres dan lugar a factores de riesgo como la deserción escolar, reprobación académica y acoso escolar, siendo éste último aquel que tiene consecuencias dañinas tanto físicas como psicológicas. Sobre el acoso escolar, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019), por lo menos el 68.5% de alumnos de 12 a 17 años ha sufrido violencia física y psicológica dentro de la escuela. Por otro lado, el Ministerio de Educación ([MINEDU], 2022) reportó que en Lima Metropolitana se registraron 17 700 casos violencia psicológica, sexual y física, así

como 8771 casos de bullying y 702 de cyberbullying; y, respecto a los años 2018 a 2022, se registró más de 40 000 casos de violencia donde autoridades del plantel educativo formaron parte. Si bien existen acciones sancionadoras por INDECOPI a las instituciones que incumplan en las obligaciones de atender del bullying, esto no forma parte de la solución, resaltando el hecho de que esta observación solo se aplica a instituciones privadas.

Cabe aclarar que el clima social escolar es todo aquel contexto donde ejerce interacción entre compañeros de aula, profesores, auxiliares, padres de familia, entre otros; donde, en caso de ser un contexto negligente y dañino, causaría deterioro de las habilidades debido a que este presentaría en respuesta retraimiento, agresividad, rebeldía, bajo rendimiento y ansiedad (Torres, 2018). Por otro lado, el acoso escolar tiene como potencial actor al acosador, el cual utiliza diferentes canales para efectuar la violencia, emocionalmente este se caracteriza por ser emocionalmente irritable, despreocupado, impulsivo, hostil y demuestra carencia de empatía, así como ausencia de sentimiento de culpa (Neyra, 2021).

Los actos promovidos por el acosador no tienen intención aislada, sino que se ejecutan de forma continua e intencional entre estudiantes, por tanto, es una práctica sistémica articulada ante la cual se debe tener personal docente calificado para identificarla e intervenirla (Defensoría del Pueblo, 2019). Este ambiente negligente propicia dificultades en el desarrollo de los estudiantes; realidad que podría acompañar a los resultados obtenidos en la evaluación PISA 2018, donde se alcanzaron promedios bajos tanto en lectura, ciencias y matemáticas (MINEDU, 2018).

Tanto las características del acosador como los climas sociales negligentes deben ser detectadas e intervenidas por las autoridades a través de normas y

sanciones restrictivas continuas que promuevan la adecuada convivencia y mayor control del contexto; sin embargo, la realidad demuestra que más de 1000 instituciones educativas no aplican ni cuentan con planes de convivencia escolar que lidien con el acoso escolar, no existiendo una articulación estratégica de prevención en los niveles de gobierno (Defensoría del Pueblo, 2019). Caso contrario, el conflicto trascenderá al aumento de casos de adolescentes con conflictos penales, tal como lo reporta el Instituto Nacional de Estadística e Informática ([INEI], 2020), siendo Lima Metropolitana aquella con mayor comisión de delitos por menores.

En el nivel local, en Lima Metropolitana se registran múltiples casos de acoso que, a pesar de tener consecuencias fatales en los alumnos, estos se mantienen. Casos como el de una menor de 12 años que cayó del cuarto piso de un colegio privado en Salamanca, accidente producto del acoso perpetrado por sus compañeros; según refiere el padre, presentaba burlas constantes respecto a su cuerpo, cabello y rostro, siendo que a pesar de que la docente era consciente de los incidentes no realizó una intervención directa con los padres de familia; eventualmente la menor se encuentra en cuidados intensivos debido a las múltiples fracturas e intervenciones quirúrgicas (El Comercio, 2022).

Es así que, la falta de atención y comprensión sobre las implicancias del clima social tanto en el contexto escolar como fuera de él, así como políticas estrictas internas que respondan a ello, seguirán teniendo en consecuencia efectos negativos en la convivencia y desarrollo de los estudiantes adolescentes, impidiendo alcanzar un rendimiento escolar apropiado y en casos extremos, causando incisión en la vida de los mismos o problemas agudos de salud mental. Por lo tanto, este estudio pretendió demostrar la relevancia de la realidad entorno a las variables clima social y acoso escolar, así como su relación, asentando la necesidad de atender el descuido

de las autoridades frente a estas conductas de riesgo, pues la educación y la vida son el motor del desarrollo social. En este sentido, se planteó la pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre clima social y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023?

En cuanto a la justificación e importancia de la investigación; este estudio centró su interés e importancia en evidenciar que generar un ambiente adecuado para el desarrollo por padres y autoridades, provee de factores protectores para promover habilidades e interacciones sanas, siendo el ambiente escolar un contexto propicio para esta atención ya que es el centro de la generación de aprendizajes. Por ello, al conocer los datos, se debe intervenir adecuadamente ante la alteración del clima social e implementar acciones frente al acoso, evitando la ascendencia de perturbaciones en la conducta y problemas adaptativos en las relaciones sociales, o como consecuencias, trastornos psicológicos (UNICEF, 2023).

Esta investigación planteó una justificación teórica, pues se publican los datos respecto a la realidad en torno a las variables psicológicas de clima social y acoso escolar; permitiendo ofrecer aportes sustentados sobre el comportamiento de dichas variables en la población de estudio, brindando pruebas sobre el contexto explorado en base a sustentos estadísticos a través del método científico, aportando y modificando la noción del problema respecto a fechas pasadas (Vergara, 2023). A su vez, desde esta justificación, se otorga material que servirá de base para futuras investigaciones de la Universidad Autónoma del Perú y de otras instituciones.

Además, presentó justificación metodológica, ya que, tras revisar la literatura de los sustentos estadísticos de los instrumentos empleados, se evidencia la vigencia de los mismos, así como su adaptación, validez y confiabilidad, mostrando que

pueden ser empleados para medir adecuadamente las variables comprendidas en este estudio. Por tanto, se evitará la mala praxis de aplicación de instrumentos desactualizados o interpretaciones erradas debido a la falta de información de herramientas adecuadas para las prácticas de evaluación psicológica en interés por la evaluación de la salud (Lira y Caballero, 2020).

Como justificación práctica, se sustenta en su contribución al conocimiento para sugerir acciones aplicativas por el personal de la salud mental, promoviendo acciones de prevención e intervención dirigidas al cambio de patrones comportamentales y creencias sociales respecto al problema presentado en el clima social generado en las instituciones y los actores de riesgo que presentan acoso escolar, siendo principalmente ejecutados entre alumnos de las mismas instituciones; es decir, facilitará la intervención, siendo es muchos casos decisiva para evitar consecuencias irreparables en el entorno escolar y social (Hamodi y Jiménez, 2018).

Finalmente, desde un aporte social, se presenta una justificación social, puesto que la muestra analizada a partir de los instrumentos de estudio, ofrecen estimaciones sobre la realidad problemática, siendo de conocimiento público, las autoridades e instituciones tendrán material que servirá se guía para tomar acciones que modifiquen y mejoren la situación con la finalidad de controlar el contexto en el que se imparte el aprendizaje y la convivencia. Así mismo, ello permite contemplar la gravedad emergente de la violencia dentro del plantel estudiantil, promoviendo acciones en cuanto al docente o y los mismos alumnos de la institución, ya que en la actualidad se ha observado esta situación en los diversos centros educativos públicos de Chorrillos.

Es así que se planteó como objetivo general de este estudio: Determinar la relación entre clima social escolar y acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

Así también, se generan como objetivos específicos: A) Describir el clima social escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023; B) Describir el acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023; C) Establecer la relación entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023; D) Establecer la relación entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023; E) Establecer la relación entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023; y, F) Establecer la relación entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

Respecto a las limitaciones en el transcurso de la investigación, en el aspecto espacial y temporal, la distancia entre la institución y centro de labores del investigador ocasionó una prolongación en las fechas de evaluación, siendo un total de 5 días para culminar con el proceso de evaluación, ocasionando ligeros retrasos en la presentación de los avances del estudio. En las limitaciones de recursos, se encontró dificultad en hallar mayor incidencia de estudios estadísticos actuales que aborden información respecto a asociaciones o relación enfocadas en determinar relación entre clima social escolar y acoso escolar, no cumpliendo además con las características esperadas de la muestra del presente estudio, tales como tener más de 13 años como pertenecer a institución privada.

Se muestra a continuación la revisión de antecedentes de estudios relacionados al tema de investigación. En el ámbito internacional, Bazaga (2022), en España, realizó una investigación con el fin de relacionar el acoso escolar y las habilidades sociales, para lo cual, recolectó una muestra de 506 estudiantes de un instituto en Málaga. En el método se consideró un estudio cuantitativo correlacional, utilizando como instrumentos el Cuestionario de acoso escolar y el Cuestionario de habilidades sociales. Los resultados demuestran que el acoso escolar se relaciona con habilidades sociales y sus dimensiones escucha activa, comunicación, gratitud, iniciativa, pedir ayuda, hablar en público, manipulación, pedir disculpas, asertividad, empatía, mostrar interés, ayudar, buscar soluciones y defender derechos; no obstante, reporta que dichas relaciones son débiles, oscilando entre $r=.10$ y $r=.20$, tanto en la víctima, agresor y observador. Se concluye que ambas variables se relacionan.

En otros estudios, Niño et al. (2020), en Colombia, aplicaron un estudio de relación entre habilidades sociales y clima social, cuya muestra estuvo conformada por 140 alumnos de secundaria. El método aplicado es de nivel correlacional, teniendo como instrumentos el European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ), el Test FF-SIL De Funcionalidad Familiar y las calificaciones. Los resultados reportan que el clima familiar y escolar tiene influencia sobre las víctimas de ciberacoso, donde los estudiantes que provienen de familias monoparentales (madre), homoparentales y nucleares tienen correlación fuerte con el ciberacoso ($r=.910$, $r=.765$ y $r=.879$, respectivamente); en el agresor, quienes provienen de familias monoparentales (padre) y reconstituida tienen relación alta con ciberacoso ($r=.796$ y $r=.925$, respectivamente; finalmente, en los espectadores, se

encontró que las familias extensas tienen una relación muy alta con ciberacoso ($r=.847$). Se concluye que existe una relación directa entre variables.

Así también, Rodríguez y Mazón (2020), en México, estudiaron la relación entre los estilos parentales y acoso escolar, para lo que se recolectó un total de 155 alumnos en primaria entre niños (73) y niñas (81) con edades desde 9 a 12 años. Se aplicó un método cuantitativo de nivel correlacional, utilizando como instrumentos el Cuestionario de Conductas Escolares Agresivas y la Escala Prácticas Parentales. Los resultados muestran que el control psicológico paterno y materno se relaciona de forma directa débil con espectador ($r=.205$ y $r=.246$, respectivamente), mientras que imposición paterna, control psicológico paterno, comunicación materna, autonomía materna y control psicológico paterno se relaciona de forma directa y débil con la víctima ($r=.169, r=.181, r=.173$ y $r=.308$, respectivamente); finalmente se halla una relación directa débil entre imposición paterna y control psicológico paterno con agresor ($r=.174$ y $r=.166$, respectivamente). Por tanto, se encuentra evidencia de relación entre las prácticas de crianza y el acoso escolar.

Cardozo et al. (2018), en Argentina, realizó un estudio para relacionar clima escolar y bullying, obteniendo los datos de una muestra de 3500 estudiantes de una institución educativa en Córdoba. Se aplicó un estudio cuantitativo correlacional, utilizando como instrumentos el Test de bullying y ciberbullying y el Cuestionario para medir clima social, escolar y familiar. Los resultados reportan que existe asociación entre clima escolar y roles de víctima – agresor ($X^2=194.74$; $gl=9$; $p<.05$), asociación entre violencia en la escuela y alrededores ($X^2=96.93$; $gl=6$; $p<.05$), con traro con el docente ($X^2=95.08$; $gl=6$; $p<.05$), comunicación docente-alumno ($X^2=32.63$; $gl=3$; $p<.05$); así también, respecto al agresor, se encontró asociación respecto a la escuela y alrededores ($X^2=53.30$; $gl=3$; $p<.05$), el compromiso docente ($X^2=26.68$; $gl=6$;

$p < .05$), el trato del docente ($X^2=177.77; gl=6; p < .05$), la comunicación docente - alumno ($X^2=9.39; gl=3; p < .05$) y con la satisfacción con la escuela ($X^2=62.56 gl=9; p < .05$). Por lo tanto, se concluye que ambas variables están asociadas entre sí.

Por otro lado, Souza (2019), en Brasil, llevo a cabo una investigación con el propósito de demostrar la relación entre la autocompasión bullying y clima escolar, para lo cual participaron 688 alumnos, entre hombres (45%) y mujeres (55%), de 12 a 18 años de instituciones escolares de Porto-Alegre. Se aplicó los instrumentos: Cuestionario de Interacción Escolar Multimodal (CMIE-III), Escala de Autocompasión (SCS-A), Escala de Ansiedad Infantil de Spence (SCAS), Encuesta Brasileña de Clima Escolar (BSCS-S) y el Inventario de Depresión Infantil (CDI). Los hallazgos demostraron la existencia de asociación negativa entre autocompasión y los roles de bullying (víctima, víctima extrema, victimización verbal y relacional); asociación positiva entre autocompasión y con el rol de observador activo de bullying, percepción del clima escolar y compromiso escolar; se halló que la autocompasión propicia los síntomas depresivos y ser víctima de bullying, pero no se asoció con acoso escolar; y respecto a la autocrítica, se asoció al clima escolar percibido y ser acosado. Se concluye que la autocompasión funciona como factor protector y la autocrítica como reductor de síntomas depresivos.

En el ámbito nacional, Gutiérrez (2022), en Trujillo, investigó la relación entre el clima social escolar y acoso escolar, para lo cual contó con la participación de 223 alumnos de secundaria cuyas edades oscilaban entre 13 y 17 años. Se aplicó un método cuantitativo correlacional, utilizándose como instrumentos la Escala de Clima Social Escolar y la Escala de Bullying (APRI). Los resultados demuestran que se obtuvo una relación inversa moderada entre las variables generales de estudio ($r = -.458$); respecto a sus dimensiones se encontró una relación inversa moderada entre

profesor con victimización física ($r=-.426$) y victimización verbal y social ($r=-.403$); y, respecto al ambiente, se encontró una relación inversa moderada entre profesor con victimización física ($r=-.414$) y victimización verbal y social ($r=-.435$). Los descriptivos reportan preponderancia en el nivel adecuado de clima social escolar (94.6%) y preponderancia en el nivel bajo de acoso escolar (89.7%). Se concluye que si el clima escolar mejora, el acoso escolar baja.

Así también, Rivera y Silva (2022), en Piura, efectuaron una investigación sobre el clima social escolar y el bullying, tomando como participantes a 214 estudiantes desde primero a tercero de secundaria con edades desde 12 a 15 años. El estudio contó con un método cuantitativo de nivel correlacional, aplicando como instrumentos de medición la Escala de Bullying (versión escolar) y el Cuestionario de clima social centro escolar (CECSCE). Los resultados reportados comprueban que existe relación inversa alta entre las variables generales de estudio ($r=-.658$); respecto a las dimensiones, clima social escolar se relacionó de forma inversa y moderada con bullying físico ($r=-.459$), bullying verbal ($r=-.511$), bullying psicológico ($r=-.447$), exclusión social ($r=-.456$) y cyberbullying ($r=-.596$). Se concluye que si el clima escolar mejora, el bullying disminuye.

Así mismo, Vega (2022), en Chiclayo, estudió la relación entre clima social familiar y acoso escolar, recolectando una muestra de 185 estudiantes que cursaban quinto de secundaria en una institución nacional en Cutervo. Se planteó un método cuantitativo de nivel correlacional, utilizando como instrumentos el Cuestionario de Clima Social Familiar y el Cuestionario de Acoso Escolar. Los resultados demostraron que existe una relación directa positiva muy débil entre las variables generales ($r=.187$), encontrando además una relación directa débil entre la dimensión

estabilidad y acoso escolar ($r=.316$) pero no con las otras dimensiones. Se concluye que si el clima familiar mejora, el acoso escolar también.

Adicionalmente, Cruz et al. (2021), en San Juan de Lurigancho, investigaron sobre la relación entre bullying y clima social escolar, recolectando una muestra representativa de 140 alumnos que surcaban secundaria en una institución educativa. Se aplicó un método de investigación cuantitativa de nivel correlacional, teniendo como instrumentos de medición la Escala Autotest Cisneros de acoso escolar y la Escala de Clima Social Escolar de Moos. Los resultados hallados de muestran que existe una relación inversa muy débil entre las variables generales de estudio ($r=-.204$), pero no se halló relación con las dimensiones relación, desarrollo personal, estabilidad y sistema de cambio. Los resultados descriptivos muestran preponderancia en el nivel muy bajo en bullying (87.1%) y en nivel moderado en clima social escolar (80%), así como en nivel medio en relación (56.4%), desarrollo personal (76.4%), estabilidad (73.6%) y sistema de cambio (84.3%). Se concluye que si el clima escolar mejora, el acoso escolar también.

Así mismo, Gonzáles et al. (2020), en el Cusco, realizaron un estudio para relacionar el clima social escolar y acoso escolar, para lo cual recolectó una muestra de 50 estudiantes de una institución educativa SION. Se aplicó un método cuantitativo correlacional, aplicando como instrumentos la Escala de Clima Social Escolar y la Escala Autotest Cisneros de acoso escolar. Los resultados demuestran que existe una relación directa y alta entre las variables generales de estudio ($r=.659$); en cuanto a las dimensiones, acoso escolar se relaciona de forma directa moderada con la dimensión interpersonal ($r=.680$), regulativo ($r=.614$), instruccional ($r=.669$) e imaginativo ($r=.662$). Se concluye que si el clima escolar mejora, el acoso escolar también.

Es pertinente reportar la revisión de la literatura en base al desarrollo de la temática correspondiente al tema de investigación, tomando en cuenta las variables de estudio Clima social y Acoso escolar. Respecto al clima social en la escuela, Estrada (2019) explica que se trata del espacio donde se convive con igualdad y respeto a la homogeneidad de los demás; además, este permite desarrollarse interpersonalmente según su contexto y asertividad. Así mismo, Leria y Salgado-Roa (2019), lo definen como el lugar fundamental donde se desarrolla la persona en el aspecto psicosocial, esto de acuerdo al rol que desempeñe y los factores protectores que contribuyan a su aprendizaje y desarrollo de habilidades en su vida personal y escolar.

Es así que el ambiente escolar se limita a la etapa de aprendizaje que proviene de la formación institucional, pues esta imparte la educación que tiene deber de promover competitividad y cercanía (Ojeda, 2018). La complejidad, según Rudasill et al. (2018), recae en que este clima social escolar se desarrolla en un ambiente pluricultural, pues implica distintos sistemas culturales de cada alumno en constante interacción desde la percepción cognitiva y afectiva, a partir de las cuales los alumnos se desenvuelven con creencias, relaciones y valores particulares. En este sentido, se denota la necesidad de esfuerzo profesionales en las instituciones para manejar la amplitud de patrones conductuales de sus alumnos en las aulas.

Por otro lado, Baeza (2020), manifiesta que esta definición debe acompañarse de la capacidad del ambiente de influir positiva o negativamente en la comunidad educativa; por lo que se trata de un sistema complejo de interacción durante el proceso de convivencia. Por su parte, Gomes y Morais (2019), refieren que la calidad en la interacción podría afectar el rendimiento académico y sus procesos de aprendizaje debido alteraciones percibidas en el entorno y sus relaciones; es decir,

muchas veces los propios componentes del clima social tienden a diferenciar o distraer a los alumnos respecto a su finalidad, que es la educación y adquisición de conocimientos.

Fernández y Vilariño (2018) mencionan que el clima social existe a través de componentes destinados al logro, compromiso, significado y relaciones sociales. Mena y Valdéz (2019), complementan refiriendo que se trata de una agrupación de factores psicosociales brindados particularmente por determinado centro educativo, lo que determina los elementos de su estructura, funciones y personas en la institución, dando forma al estilo de cada centro. Es decir, la interacción entre sus componentes humanos no es suficiente para determinar la existencia de un clima escolar, sino que este debe señalar consigo las aspiraciones particulares o grupales para alcanzar objetivos en común, así como los factores psicosociales brindados por el centro educativo.

En cuanto a la función de la institución, esta tiene deber en la calidad de los factores generados en su institución, tales como seguridad escolar, ambiente académico, conexión entre compañeros y conexión social (Aldridge & McChesney, 2018), para ser efectivo y funcional, dando lugar a un contexto positivo para el desarrollo de los alumnos en sus diferentes etapas académicas, siendo estas últimas diferenciadas en la medida que las edades varían, requiriendo de diferentes atenciones por parte de los profesionales a cargo de la docencia (Mena y Valdéz, 2019),. Al respecto, Valdés et al. (2018) recalcan que, debido a los cambios propios de cada clima escolar, deben establecerse medidas disciplinarias para prevenir la presencia de violencia.

En cuanto a los factores y riesgos que influyen en el clima, en el clima social escolar, es comprendido como todo ambiente común escolar donde se promueve la

coexistencia de los alumnos y los profesionales que median en su formación; esta convivencia, según Mitchel et al. (2016), desde un enfoque multidimensional, responde al deseo de formar grupos a pesar de ser vulnerables, donde esperan mostrarse abiertos, honestos y confiables. Sin embargo, no siempre se desarrolla este clima de forma adecuada, sino que existen casos en los que el desinterés aleja a los alumnos de la emergencia de conductas adecuadas de convivencia, emergiendo consigo el rechazo por las normas propias de las instituciones donde estudian y consigo conductas indisciplinadas (Mónico et al., 2017).

Para que el clima social escolar sea óptimo, debe desarrollarse un elemento central que sirva de ejemplo, siendo el docente el principal motor de cambio, pues emerge como un líder pedagógico dentro del sistema que provee de dirección al desarrollar tareas o acciones propias del clima social, además, este emite reflexión, comprensión y empatía, modelos que los alumnos asociarán al clima escolar y mejorarán la convivencia, promoviendo así la red de apoyo y la innovación de la cual pretenden ser partícipes (Rodríguez, 2017). Así también, el alumno debe alcanzar sensación de pertenencia al centro y su identificación como medio proveedor de valores y logros (Mitchel et al., 2016).

Frutos de Miguel (2018) sustenta que una forma de brindar un adecuado clima social escolar, es enfocar sus esfuerzos en fortalecer el autoconcepto físico y emocional de sus alumnos, reduciendo indicadores discriminantes en el ambiente; así como la implementación de esta en la cooperación y metodologías activas. Al respecto, UNICEF (2018) destaca la función en las instituciones de proveer de un entorno que fomente la igualdad de oportunidades para desarrollarse interpersonalmente y respetarse, donde se provea de salud, dignidad y una

convivencia pacífica, siendo un contexto idóneo de formación de valores y conductas en el repertorio de sus alumnos.

Otra de las funciones del contexto del clima escolar es la de brindar seguridad a sus estudiantes dentro de sus instalaciones, donde, según Mitchel et al. (2016), se trata de una necesidad que solo es superada por las fisiológicas y necesaria para superar la autorrealización y pertenencia, pues de lo contrario, incluso favorece a la deserción escolar. Es decir, la institución educativa durante sus funciones educativas y su infraestructura, debe ser un lugar donde exista seguridad y los alumnos se sientan seguros, permitiendo además un ambiente idóneo para la enseñanza y el aprendizaje, así como una adecuada interacción con sus pares.

López (2018) menciona que existen aportes en modelos pedagógicos enfocados en el ejercicio físico, pues proveen el desarrollo de autonomía al para mejorar las habilidades y comportamientos prosociales, aumentando la capacidad de toma de decisiones en el alumnado. Al respecto, Aldridge y McChesney (2018) acotan que esta implementación mejora los niveles de estrés, regulando el clima escolar a través de la regulación de comportamientos negativos y estados afectivos, a lo que Prieto (2018) complementa como una metodología que fortalece la motivación y recursos internos, pues permite desplegar cargas negativas como el estrés y la ansiedad.

Un entorno negligente refleja los riesgos de un clima social escolar incipiente, donde la metodología es insuficiente o descuidada, promoviendo las relaciones negativas con el pedagogo, afectando los procesos de aprendizaje, la desmotivación y falta de concentración (Mónico et al., 2017). Según Rodríguez y Fernández (2017), un mal clima social escolar promueve elementos de riesgo asociados con indicadores de burnout y depresión en los alumnos; lo que va de la mano con el aumento de

indicadores de estrés y conductas mal adaptativas o violentas. En este sentido, las consecuencias en la percepción son menores que las que se consiguen a largo plazo mientras se mantenga un ambiente hostil donde no se puede vivir en armonía.

De acuerdo a los postulados de Collie et al. (2016), es necesario promover adecuadas relaciones interpersonales entre docentes, padres y estudiantes, pues a través del modelo adulto se internalizan valores y creencias respecto a la escuela, enseñanzas y aprendizajes; es por eso que plantea tres tipos de relaciones interpersonales con diferentes actores: La relación estudiante-docente, la cual promueve ajustes positivos, logros académicos, compromiso y motivación; Relación estudiante-padre, que provee compromiso, eficacia, motivación, objetivos de aprendizaje y de logro; y, Relación estudiante-estudiante, donde se promueve el compromiso, competencia académica, objetivos de aprendizaje y autoconcepto social.

Los climas sociales son complejos debido a la diversidad de características propias de cada individuo que las componen, sin embargo, estas pueden analizarse de forma global de acuerdo al contexto donde se desarrollan, pudiendo además establecer si estos tienden a ser desfavorables o favorables para los alumnos en la medida que se observan consecuencias adversas (Lewin y Vota, 2019). Baeza (2020) refiere que el clima escolar debe proporcionar un clima positivo, donde se den actividades motivantes, promoción de la justicia, acceso a información, valoración, reconocimiento y adecuada resolución de conflictos. El clima social positivo es comprendido entonces como aquel que provee de recursos nutritivos para realizarse de forma pacífica durante la convivencia, motivando a sus integrantes a participar, apertura el aprendizaje, colaborar con los demás y comunicar asertivamente sentimientos positivos.

El clima social positivo, según Milicic y Arón (2017), genera pertenencia entre sus miembros, promoviendo el cumplimiento de normas, desarrollo, creatividad y responsabilidad. Entonces, las instituciones deben enfocarse en generar este tipo de clima para proveer un desarrollo sano y ambientado al crecimiento y adquisición de conocimientos, situación que debe acompañar tanto las normas, políticas y cultura laboral dentro de esta organización, pues el plantel educativo debe encontrarse presto a un servicio de calidad. En tal sentido, se producirá ciudadanos que compartirán sus talentos, creatividad y confianza con los demás, así como apoyo emocional a los demás en situaciones complejas (Arón et al., 2017).

Por otra parte, Milicic y Arón (2017) explican que el clima social negativo afecta a los estudiantes debido a que se caracteriza por ser un ambiente tóxico, donde sus integrantes ejercen caracteres negativos que opacan los positivos, promoviendo el conflicto y dificultando la convivencia; según refieren, se caracterizan por promover estrés, egoísmo, furia, cansancio, hostigamiento, miedo, inseguridad falta de interés, agotamiento físico y mental. Así mismo, Arón et al. (2017) complementan que, se presenta una reciprocidad agresiva entre sus miembros, dando paso al establecimiento de una especie de jerarquía para el poder y dominio de carácter individualista rígido que, a su vez, coacciona la libertad y democracia.

Por otro lado, respecto a la variable clima social escolar, se revisaron las dimensiones del clima social escolar tomando en cuenta la revisión literaria a partir de autores, dentro de los cuales encontramos a Gutiérrez (2007), quien dimensiona la variable en convivencia escolar como: Convivencia escolar, cuyo vínculo se establece en relación a los niveles de conflicto entre los integrantes de un grupo, la confianza y la calidad de comunicación en el aula; y Bienestar escolar, asociado al

reconocimiento por mérito de cada estudiante de acuerdo a su desempeño, cumplimiento de objetivos, compromiso y expectativas de aprendizaje.

Por otro lado, Frisancho (2016) divide el Clima social escolar en tres dimensiones: Cultura escolar, propio de la culturalización provista por las instituciones para la formación intencional de valores y costumbres según sea su organización; Ambiente físico, donde se concibe el estado de la infraestructura del ambiente, tales como la biblioteca, lozas deportivas, auditorios, computación, aulas de clase y pasadizos; y, Convivencia escolar, donde contempla las relaciones formadas por los integrantes del clima social escolar, midiendo mediante niveles la factibilidad de relacionarse entre estudiantes y profesores.

Respecto a las teorías referentes a la variable clima social familiar, revisa la Teoría de Campo de Kurt Lewin (1988), quien cuya teoría se explica a partir de la formación de un ambiente en el cual se encuentra una interacción entre persona; siendo que, en el campo educativo, las instituciones son responsables en formar el clima social escolar por ser quienes educan y controlan los factores culturales de su institución a través del comportamiento predominante en las interacciones de sus componentes; en estas instituciones también se desprende el análisis de las actitudes de cada miembro del clima escolar, sea alumno, docente o colaboradores de la institución; otro punto importante a considerar es el ambiente físico en el que está inmerso el alumno, el cual lo faculta de una autopercepción sobre donde se desarrolla, y la dinámica escolar, permitiendo o limitando su desarrollo en la medida que su metodología lo permita.

También se revisó la Teoría de Frustración-Agresión de Dolland et al. (1939), quienes refieren que la conducta agresiva tiene lugar en la medida que se promuevan emociones frustrantes, pudiendo provocar en los sujetos respuestas orientadas a la

destrucción de la propiedad ajena, mostrándose violentos y agresivos. El autor manifiesta que la frustración es producto de las limitaciones del sujeto para alcanzar objetivos, es decir, estos se le presentan como actividades de gran complejidad, siendo grandes obstáculos frente a los cuales no cuenta con recursos necesarios para afrontarlos o solucionarlos, despertando la necesidad de destrucción; es a partir de esta teoría que Gilbert y Bushman (2017) explican el comportamiento violento en las aulas por parte de los alumnos.

Finalmente, la Teoría del clima escolar de Moos y Trickett (1979), la cual sienta sus bases en la psicología ambiental, pues estudia los efectos psicológicos del ambiente sobre el individuo, y cómo este influye directamente en su comportamiento. Los autores refieren que el clima escolar se dirige a la construcción de relaciones de las personas como conductas recíprocas en un ambiente físico real o construido. Además, todo humano tiene la capacidad para adaptarse de forma activa y constante, teniendo la capacidad para modificar su entorno y desarrollarse en el proceso; no obstante, acota que la existencia de la dimensión social es aquella que delimita las relaciones del hombre, por lo que está condicionado al mismo.

Este estudio también desarrolló la revisión de la literatura de la variable acoso escolar. El acoso escolar es comprendido como una inducción a la tortura, la cual tiene características sistémicas y metódicas, donde a partir de una parte, el agresor, se somete a otra parte, la víctima, donde además se encuentran testigos omniscientes o silenciosos, los compañeros (Nicolás, 2011). Sobre el acoso escolar, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) lo define como un elemento que obstaculiza el alcance de desarrollo de los alumnos, puesto que deteriora la psicología del individuo, sobre todo en la etapa de adolescencia, siendo esta una etapa con mayor complejidad de interacciones en el ser humano.

El acoso también es definido como una conducta deliberada y violenta que en consecuencia genera malestar durante un largo periodo a la víctima, ocasionándole presión o tensión, convirtiéndola en una persona desprotegida, oprimida y dominada (Cano y Vargas, 2017). Pero el acoso no se da sólo entre dos personas, sino que, como reseñan Urra et al. (2018) explican que es un juego de roles donde además del acosador y la víctima participan la escuela, la familia, el grupo de iguales, medios de comunicación y políticos. Ello quiere decir que el acoso escolar y su mantenimiento no depende únicamente de un actor, sino de un entorno que lo permite y consciente, sea de forma complaciente o por miedo.

Así también, López (2018) explica que el acoso escolar existe en la medida que se dé lugar la intención de amenazar, intimidar y someter de parte de un alumno a otro, con la finalidad de prevalecer o destacar respecto a un grupo de pertenencia, teniendo como consecuencia el deterioro de las emociones, dignidad e intelectualidad de quienes la padecen. En concordancia, Gómez (2016), también explica que la intrusión del acosador en el ambiente escolar obstruye toda intención y función propio del ámbito educativo de las instituciones, siendo responsabilidad de las autoridades velar por la salud mental y física de sus alumnos.

Respecto a las bases que formaron al acosador, Macedo (2017) refiere que el acoso se forma y se ejecuta tras un modelo familiar violento, siendo propiamente el ejecutor violento quien consigue sus metas y resuelve problemas, normalizando la violencia como medio de control y desarrollo erróneo en el núcleo familiar. La familia entonces, es modelo y mentor de la violencia, proveniente de aprendizajes maladaptativos a sus hijos, quienes a su vez replican estas conductas en su entorno social, no siendo la excepción el ámbito escolar (Lawrence y Adams, 2006). Estos

datos denotan como base de la conducta violenta al modelo familiar donde se encuentra inscrito el alumno.

Para explicar la composición del acoso escolar, Cifuentes (2018) sustenta que este se desenvuelve en el entorno de tres formas: violencia física, agresiones verbales y agresiones no verbales. Al respecto Lawrence y Adams (2006) complementan que existen tres razones del acosador para perpetrar estas conductas desadaptativas: la primera, es la respuesta de recompensa del entorno (recibe dinero, comida, juguetes y otras cosas de la víctima); la segunda, experimenta impunidad (el abuso no es confesado ante las autoridades por miedo causa a la víctima); y tercero, recibe recompensas inmateriales, pues siente una posición imponente y superior.

Respecto al acoso y el uso de las tecnologías como canalizador de la conducta desadaptativa, Ives (2018) refiere que internet se ha vuelto un medio de acoso usado por las generaciones actuales, siendo una incidencia común durante el siglo XXI. En vista a ello, Larrañaga et al. (2018) reiteran que esta nueva realidad debe ser motivo de atención por parte de las instituciones formativas, el personal docente, las familias y el alumnado en sus respectivos contextos. Es así que, la tecnología también puede ser usada para fines particularmente dañinos, como es el caso del ciberacoso que se da a través de diferentes medios como blogs, redes sociales, mensajes de texto, etc.

Tabuenca et al. (2019) afirman que los espacios más frecuentes de ciberacoso son las redes sociales, salas de chat, mensajería y plataformas de juegos online; si bien en muchos casos, esto escapa a un control directo por parte de los adultos o responsables de los menores, su intervención debe darse a partir de estrategias de convivencia; pues como explica Begoña (2019), se debe generar un ambiente en el cual los alumnos comprendan la coexistencia igualitaria en el centro del sistema del

clima escolar, dando así una mejora en la convivencia, disminución de víctimas y disuasión en los victimarios.

Sobre el ciberacoso, Molina (2021) refiere que se hace necesario analizar los tipos de acosador inmersos en la amplitud y versatilidad de internet, donde se desempeñan cuatro especies de roles: la víctima-acosador en búsqueda de justicia, el que busca poder o que la audiencia de aplauda, el que busca satisfacer placer por lo que acosa por aburrimiento sin intención de dañar, y el que responde al acoso a través del acoso. Dos Pasos (2017), en retrospectiva, sugiere que tanto víctima y victimario son víctimas de sus comportamientos, por lo que se requiere orientar al agresor sobre la responsabilidad de sus actos; así mismo, Gómez (2016), refiere que, en vez de hablar de modalidades de acoso, habrá que analizar las dificultad entre iguales para convivir.

Sobre la tipificación del acoso escolar, se deben delimitar y explorar los indicadores más resaltantes que tienen lugar en el ambiente. El Departamento de Educación de Australia (2020) explica que el acoso psicológico se emite a través de comportamientos como: falta de respeto, desconsideración por el agredido, insensibilidad por la dignidad y desprecio, indicadores que inician previamente con chantajes, amenazas y manipulación, siendo la cualquiera forma mecanismos para menguar la estabilidad emocional y reputación de las víctimas. Según esta revisión, el acoso escolar puede ser percibido a través de conductas concretas observables, pudiendo intervenir por las autoridades de la institución.

Así mismo, Medina y Díaz (2017) mencionan que, otra forma de acoso es la violencia física, pues una vez dado lugar la violencia psicológica, cumpliendo la labor de vulnerar al individuo, se complementa con la intencionalidad de generar temor en sus víctimas, quienes por miedo a ser agredidos o sufrir represalias, se someten al

agresor; este comportamiento incluye concretamente violencia física como golpe, empujar, escupir, entre otros. Sin embargo, este acto no siempre es estimado como lo que es, pues como explica Montiel (2016), es tratado como un concepto lúdico entre niños, lo que resta su gravedad, siendo razón de desestimación, por lo que no se busca la causa y no es investigado ni denunciado.

Por otro lado, Gonzales (2020), de forma similar, consideran que el acoso escolar se determina a través de tres tipos de acoso: Violencia física, evidenciado en secuelas físicas como heridas, moretones, rasguños, hematomas y otros, atentando a la integridad física a través de del cuerpo, objetos o armas; violencia psicológica, manifestado por ofensas, desprecio, menciones verbales soeces y negativas, observación intencional para intimidar, entre otros, que si bien no contienen carga física, provocan inestabilidad emocional en la víctima tales como inhibición, inseguridad, baja autoestima, comportamientos autodestructivos y bajo rendimiento escolar; y la violencia verbal, manifestada por medio del insulto, comentarios tendenciosos, sarcasmo, hostigamiento y gritos, los cuales regularmente se enfocan en resaltar rasgos físicos de la víctima.

Respecto a los factores que influyen en la conducta del acoso escolar, Cano y Vargas (2018), explican que existe necesidad en el agresor por obtener reconocimiento, miedo y admiración por sus pares, por lo que unas de sus características típicas que poseen o buscan poseer es comunicar su fuerza superior, tener mayor edad, realizar actos avezados, emitir un mal temperamento, mostrarse agresivos e impulsivos; lo que es correspondido por la sociedad, la cual se caracteriza por el realce o denigración de determinadas características de los individuos que las componen, permitiendo así el protagonismo de determinado número de personas; no

obstante, cada perfil responde correlativamente a particularidades de crianza ejecutadas por la familia.

Conde y Delgado (2020) refieren que la sociedad empatiza con quien se establezca como agresor, a pesar de ser un rol que conlleva la función de infundir miedo y respeto en los demás, cuya posible razón es que determinada sociedad empatiza con el reflejo de las secuelas violentas en el área familiar donde se permitió humillación, intimidación y abuso, donde circunstancialmente se ejerce presión; a razón de ello, según Ramos y Aranda (2020), emergen emociones negativas encarnadas, conllevando a un inadecuado manejo de la frustración y emisión de la ira. Se colige de los autores que, el ciclo de violencia social o en este caso, el acoso escolar, es una manifestación propia de una sociedad violenta, por tanto, su mantenimiento es sistemático.

Respecto a los factores que promueven a la víctima a sufrir, según Ramos y Aranda (2020) explican que la víctima proviene de un ambiente familiar donde existe la sobreprotección y exceso de control, por lo que les resta autonomía para resolver conflicto o la misma capacidad para hacerlo, mostrándose indefenso ante el victimario, sin recursos para desenvolverse o defenderse. Pues como complementa Bosch y Ferrer (2008), las víctimas tienden a compartir estereotipos de fragilidad, debilidad, feminismos e inseguridad, por lo que tiende a retraerse y optar por el silencio frente al acoso. Es decir, si bien la víctima no promueve su violencia, cuenta con indicadores que el agresor detecta para ejercer y mantener su acoso.

Finalmente, la tercera figura, el espectador, Polo et al. (2017) explican que tienden al retraimiento en comunicar el abuso debido a poder sufrir violencia junto a la víctima al tratar de ayudarlo o formar parte de la violencia al apoyar al victimario, por lo que tienden a observar de forma omnisciente sin intervenir para así evitar

represalias. Sin embargo, Acevedo y Gonzáles (2010) explican que el rol del testigo es un conflicto latente debido a ser consciente de su complicidad al acto y la cultura de temor ejercida por el agresor. En retrospectiva, el espectador es aquel que da un esquema pasivo del hecho violento, pues la ausencia de acciones en torno a la denigración de un ser humano es el reflejo de los escasos recursos morales y de habilidades propiciados por las familias e instituciones para enfrentar un problema de carácter social.

La literatura revisada también expone los riesgos y consecuencias del acoso escolar, los cuales se centran principalmente en la víctima, pues este tiene un carácter trascendente sobre la eventualidad del acto, ocasionando problemas agudos en la psiquis de la persona, su desarrollo y su capacidad de adaptación a las exigencias sociales en la medida que adquiere nuevas responsabilidades. Azúa et al. (2020) refiere que las víctimas, según demuestran varios estudios, ocasionan frecuentemente estrés, depresión, ansiedad y suicidios. Es decir, genera desde indicadores negativos psicológicos hasta trastornos clínicos que pueden conllevar a la autodestrucción del individuo de padecer de estos hechos violentos.

Velasco (2011) expone consecuencias en cuatro aspectos de la vida de la víctima; uno de ellos es el fracaso escolar debido al bajo rendimiento producto de la desmotivación respecto a la vida escolar; otro es la emergencia gradual de ansiedad, sobre todo cuando asiste al colegio teniendo en mente la presencia del agresor, produciendo altos niveles de ansiedad y estrés; alteración de la personalidad, pues al experimentar problemas interpersonales debido al acoso, tiende volverse introvertido, rencoroso, amargado y dificultad para expresar y recibir amor; y adicionalmente falta de autoestima, debido a los insultos y críticas a aspectos corporales.

En complemento, Caballero y Campos (2020) manifiesta que la continuidad y agudización del acoso escolar provoca aislamiento, secuelas emocionales duraderas, desadaptación al ámbito escolar y ausentismo escolar. Esto afecta directa y negativamente en su estado de ánimo, rendimiento académico y autoestima, entre otros (Requejo, 2019). Los hechos no se limitan a la afección en las víctimas, sino que este se refleja en los problemas de convivencia y competencias de los grupos, clases e instituciones educativas (Cabrera, 2020). En perspectiva, el acoso escolar promueve la limitación parcial o total en el desarrollo de la víctima a corto, mediano y largo plazo, siendo un problema de salud tanto en el colegio como en la sociedad.

También existen consecuencias en el agresor, pues como explica Bravo y Márquez (2019), el agresor tiene y tendrá en consecuencia el mantenimiento de conductas antisociales, así como se acostumbrará a recibir castigo físico, pudiendo ser antecedentes de conductas delictivas en la etapa joven y adulta, optando por ejercicio de la agresión como medio de hacer valer su poder frente a otros; por otro lado, el autor menciona que estas conductas forjarán una personalidad sin simpatía, ruda y dura; así como conductas de hurto. En este sentido, el mantenimiento de alumnos acosadores provee a mediano y largo plazo ciudadanos con problemas en su conducta, promoviendo la dificultad de socialización y convivencia.

El acoso escolar entonces, refleja tanto en las víctimas, victimarios y el contexto en el que se desarrolla (Vera et al., 2020), por tanto, es responsabilidad de quienes dirigen y controlan dicho contexto, pues además de afectar la convivencia, influye negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Sánchez, 2019); por lo que se requiere de una intervención y orientación psicológica y médica para las víctimas, victimarios y familias, de lo contrario, este clima podría generar daños progresivos en cada uno de los actores (Brooks et al., 2020). Al

respecto, se comprende la necesidad de entender e intervenir en el problema consecuente, pues contiene en si misma una amplitud de salud pública.

Respecto a los factores presentes durante el acoso escolar, Avilés y Elices (2007), explica que existen 7 factores: Primero, la intimidación, donde se miden las atribuciones causadas por el acoso, las emociones del agresor, la reacción a la agresión, el periodo de espera hasta la siguiente agresión, la potencia de la agresión y las diferencias entre grupos de agresores; Segundo, victimización, mide la permanencia de victimización, el periodo de hecho, los sentimientos de las víctimas y sus reacciones; Tercero, red social, donde se mide la carencia de amistad, miedo escolar, malestar escolar y retraimiento social.

Seguido del Cuarto, solución moral, donde se dan expectativas de solución y acciones frente al acoso, así como el respeto y posición hacia el agresor; Quinto, falta de integración social, donde mide la incomodidad de los familiares, trato del profesor y miedos escolares; Sexto, contrastación del maltrato, mide las situaciones y atribuciones causales del hecho y ubicación grupal del agresor; Séptimo, identificación de los participantes en el acoso escolar, donde se mide la identidad acorde al género que interviene en el acto y la frecuencia de la incidencia; y Octavo, vulnerabilidad escolar ante el abuso, donde se mide las atribuciones debido a las fobias y miedos escolares, así como la postura moral del acto violento (Avilés y Elices, 2007).

En cuanto a las dimensiones del acoso escolar, se tomó en cuenta el conocimiento y delimitación de los componentes de las variables de estudio ofrecen mayor precisión en la medición de las investigaciones, así como delimitarlas revisar la literatura y estudios sobre la misma; no obstante, también es necesario dimensionarlas para poder evaluar efectivamente su comportamiento y así conocer la

situación en torno a ella con precisión, pues el acoso escolar no se limita a los tipos de agresión, sean físicos y psicológicos, sino que se requiere de un repertorio más amplio y específico para poder identificarlo cabalmente. Para Piñuel y Oñate (2005), el acoso escolar se divide en ocho dimensiones.

Dentro de las primeras dimensiones se encuentran: Dimensión de desprecio y ridiculización, con intención de deteriorar las relaciones y aspectos sociales a través de una distorsión negativa; Dimensión de coacción, donde existe participaciones involuntarias promovida por los agresores a través de su capacidad de dominio y poder impuesto; Dimensión de restricción comunicación, se promueve a obstrucción e inhibición de toda comunicación con la víctima, emergiendo el rechazo de su interacción; y, Dimensión agresiones, emisión de conductas violentas como lucha entre el victimario y la víctima, sea física o psicológica (Piñuel y Oñate, 2005).

Continuando con la dimensiones: Dimensión de amenaza o intimidación, promovido por la intención de violentar emocionalmente a través del espanto e intimidación; Dimensión bloqueo social o exclusión, a través del cual el victimario aísla a la víctima, alejándose de las actividades sociales, promoviendo en los demás el rechazo por él para cualquier evento social; Dimensión de hostigamiento verbal, donde se emiten burlas, hostigamiento, mofas, desprecio y eventos de odio para ridiculizar a la víctima en la escuela; y, Dimensión robos, donde particularmente el victimario amenaza a través de la violencia y chantajes para apoderarse de los objetos de los demás (Piñuel y Oñate, 2005).

Respecto a las teorías bases que explican la variable acoso escolar, tenemos la Teoría Cognitivo conductual de Andrade et al. (2011), quienes refieren que la conducta violenta o agresiva emerge a raíz de las dificultades del sujeto para adaptarse a los problemas, no pudiendo codificar adecuadamente la información al

momento de pensar y actuar ante el conflicto, obstruyendo su capacidad de discernimiento racional. Los autores mencionan que es ello es propio de quienes poseen temperamento agresivo compulsivo, emitiendo comportamientos violentos para relacionarse debido a las escasas habilidades sociales; así mismo, estos carecen de empatía y retraen sentimientos de culpa, propiciando con mayor facilidad el acto agresivo.

Otra teoría revisada es la del Procesamiento de información social de Crick y Dodge (1994), refieren que las personas que emiten conductas agresivas lo hacen y repiten en base a un aprendizaje, así como que las víctimas han aprendido a emitir una agresión reactiva. La postura teórica explica que en ambos casos da lugar un proceso psicológico cognitivo antes de emitir una conducta de respuesta, los cuales están agrupados en procesos de orden superior e inferior. De orden superior: codificación de las señales sociales, donde se recoge la información sobre lo que sucede y percibe del entorno social, enfocado en lo más relevante; y, representación e interpretación de la información, identificar indicadores y señales codificadas y compararlas con hechos pasados. De orden inferior: búsqueda de respuesta, donde, a partir de los datos, se realiza la búsqueda de soluciones ante determinada situación; y, toma de decisión, dentro de la cual se toma una de las opciones evaluadas para concretar una acción en respuesta.

Así también, se revisa la Teoría de aprendizaje de asociación diferencial, representada por Sutherland (1973), quien postula que las conductas son aprendidas y modeladas a partir sujetos en particular con los cuales se sostiene una motivación, frecuencia de contacto e intimidad de relación, por lo cual se genera una necesidad de participación de la conducta violenta o criminal, teniendo previamente dicho modelo como aprendizaje para hacerlo. La familia es uno de los contextos propios de

dicho aprendizaje, donde se han dado lugar abusos y negligencias, teniendo en consecuencia actos violentos emitidos por estas personas que replican inicialmente en la escuela, siendo a su vez un contexto donde otras personas cercanas al abusivo, tienden a replicar su violencia. Al respecto, Reyes y Sánchez (2017) confirman que tanto la violencia como el crimen no es innato, sino que sienta sus bases en el aprendizaje, por lo que es posible desaprenderlas.

Este estudio contempla un enfoque psicológico desde un aspecto humanista; el cual, según autores como Papalia et al. (2006), se señala que el progreso de la educación es fundamental recuperar el enfoque de la formación humanista, ya que esta contribuye a un entorno de relaciones más humanas, transformaciones dialógicas y técnicas de colaboración, a través del trabajo en equipo entre iguales, sin duda con la ayuda invaluable de los profesores; este enfoque humanista de la educación debe ser reflejado en la vida cotidiana del aula; añade que no debe ser una teoría para profesores, sino que debe ser aplicado de manera práctica en todas las interacciones y relaciones entre profesores y estudiantes. En este sentido, enfoca el valor de la generación de valores como elemento primordial contemporáneo, permitiendo una educación íntegra en los procesos de formación humana.

Finalmente, se revisan las bases conceptuales para este estudio finaliza con la definición de la terminología empleada. Se tiene:

Acoso escolar: Entendida como un contexto violento donde se establecen roles de víctima, acosador y observador dentro de la escuela (Urra et al., 2018).

Bullying: De la palabra bully o matón. Donde se hace necesaria la existencia de una entidad violenta que acosa a una víctima, pudiendo ser una persona o incluso un grupo de personas (Urra y Reyes, 2019).

Violencia: Entendido como la aplicación intencional del ejercicio de poder mediante la fuerza para afectar o amenazar a una persona o grupos de personas, teniendo consecuencias lesivas (OMS, 2019).

Clima escolar: Contexto percibido por los escolares a partir de las experiencias en sus trabajos, funciones y relaciones (Gutiérrez y Sánchez, 2021).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Tipo y diseño de investigación

El estudio se realizó tomando como base una investigación de tipo básica, cuyo enfoque cuantitativo permite generar conocimientos a partir de hechos observables sobre las variables de estudio, brindando aportes a la teoría sobre la realidad en la que se desarrollan, sin efectos prácticos (Cohen y Gómez, 2019). De diseño no experimental, pues no se interviene en el desarrollo de las variables ni se manipula a través del ingreso de nuevos factores, sino que se observa los fenómenos en su contexto natural para poder analizarlos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Ello permitirá conocer y generar conocimientos objetivos sobre las variables de estudio en su contexto.

La investigación acogió un nivel descriptivo correlacional; descriptivo porque permite conocer el comportamiento de las variables y sus estimaciones en un grupo de personas, y correlacional, pues se comprende como objetivo de estudio la relación entre dos o más variables con dirección inversa o directa de las variables, permitiendo recopilar informaciones estadísticas de causa y efecto entre variables (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2018). Así mismo, se consideró evaluar a través de un corte transversal, permitiendo recolectar datos en un solo lugar y momento para los grupos de unidades muestrales (Sánchez et al., 2018).

2.2. Población, muestra y muestreo

La población, comprendida como un conjunto de personas que comparten características en común y pertenecen a determinado contexto en el cual se desarrollan e interactúan (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Esta se determinó a partir de las estimaciones totales proporcionadas por las autoridades, ya que no se permitió el acceso a la lista de registro matriculados en el presente semestre

académico debido a los permisos y trámites requeridos que implicaría la extensión en tiempo para el proceso de investigación; siendo un total estimado de 500 alumnos en una institución pública mixta, que pertenecen a 3ro, 4to y 5to de secundaria del año lectivo 2023.

La muestra, comprendida como una porción proporcional representativa de la población que tiene características de la misma (Condori, 2020), se calculó utilizando pruebas estadísticas para agrupaciones infinitas, considerando un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%, a partir de lo cual se calculó las unidades mínimas representativas; no obstante, se consideró como umbral mínimo de evaluación a 300 casos en total. Para recolectar esta muestra se aplicó, en coordinación con las autoridades, un muestreo no probabilístico intencional (Otzen y Manterola, 2017). Dentro de los criterios de inclusión de casos, se consideró: alumnos presentes en aula los días de evaluación, alumnos que están matriculados en las secciones de tercero, cuarto y quinto de secundaria, así como alumnos que desearon participar de la evaluación; por otro lado, como criterio de exclusión, alumnos que sean retirados del aula por comportamiento inadecuado durante la evaluación y alumnos que no completaron adecuadamente los reactivos de los cuestionarios.

Se presenta las frecuencias y porcentajes referentes a las características de la muestra en la Tabla 3 y Tabla 4.

Tabla 1*Frecuencia y porcentajes de género*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Mujer	142	47.3
Hombre	158	52.7

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

Se observa en la tabla 3 que existe mayor incidencia en hombres que en mujeres, siendo el 52.7% hombres y 47.3% mujeres.

Tabla 2*Frecuencia y porcentajes de grado de estudios*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Tercero	138	46
Cuarto	95	31.7
Quinto	67	22.3

Nota. f=frecuencia; %=porcentaje

Se observa en la tabla 4 la distribución de la muestra respecto a los años de estudio, siendo el 46% de tercer año, el 31.7% de cuarto año y el 22.3% de quinto año.

2.3. Hipótesis

General

H_g : Existe relación inversa entre clima social y acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H_0 : No existe relación inversa entre clima social y acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

Específicas

H_1 : Existe relación inversa entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H₀: No existe relación inversa entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H₂: Existe relación inversa entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H₀: No existe relación inversa entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H₃: Existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H₀: No existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H₄: Existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

H₀: No existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

2.4. Variables y operacionalización

Clima social escolar

Definición conceptual. Gamarra (2017), en base a los postulados planteados por Trianes (2000), define la variable como a la percepción tanto de los estudiantes

como de los profesores inmersos en el contexto educativo donde interactúan, donde participa principalmente la percepción de ser valorado, impresión de bienestar y aceptación social durante las actividades diarias.

Definición operacional. Gamarra (2017) y Alvarado (2019) consideran que el Cuestionario Clima social del Centro Escolar (CECSCE) es capaz de medir el clima social escolar en Lima; midiéndose a través de 14 ítems, tanto para su escala global y como para dos dimensiones: Aspectos relativos al centro escolar y Aspectos relativos a los profesores.

Operacionalización de la variable.

Tabla 3

Operacionalización de la variable clima social escolar

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Rango de categoría
Clima Social escolar	Aspectos relativos al centro escolar	Protección a los alumnos cuando lo necesitan	1,5,6,7,9,10,11,12	Tipo: Ordinal Tipo de respuesta en escala Likert de 5 opciones: 1 = nunca 2= casi nunca 3= a veces 4= casi siempre	Clima social escolar Bajo= 13-39 Medio=40-49 Alto= 50-65
	Aspectos relativos a los profesores	Trato con los docentes hacia los adolescentes	2,3,4,8,13,14		Factor 1 Bajo= 9-27 Medio= 28-34 Alto= 35-45
					Factor 2 Bajo= 4-12 Medio= 13-15 Alto=16-20

Acoso escolar

Definición conceptual. Santiago (2021), en base a los conceptos postulados por Piñuel y Oñate (2005), se define el acoso escolar como aquella conducta intencional y prolongada de connotación violenta, que se expresa mediante el maltrato verbal y físico, cuyo objetivo es chantajear, amenazar, intimidar y someter a un niño.

Definición operacional. Santiago (2021) manifiesta que el acoso escolar se evalúa a través del Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar, el cual mide los principales índices de acoso escolar en Lima, a través de 50 ítems, tanto para su escala global como para sus ocho dimensiones: Desprecio/ ridiculización, Coacción, Restricción de la comunicación, Agresiones, Intimidación/ amenaza, Bloqueo social/ exclusión, Hostigamiento verbal y Robos.

Operacionalización de la variable.

Tabla 4

Operacionalización de la variable acoso escolar

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Rango de categoría
Acoso escolar	Desprecio / ridiculización	distorsionar la relación que tiene la víctima con los otros	3,9,20,2	Tipo: Ordinal	Acoso escolar
			7,32,33,34,35,36,44,46,50		
	Coacción	Comportamientos que intentan forzar a la persona a realizar conductas en las cuales no están de acuerdo	7,8,11,12	Escala Likert de 3 opciones:	Bajo=50-52 Medio=53-65 Alto=66-82
			1,2,4,5,31		
	Restricción de la comunicación	Conductas en relación al bloqueo social en relación a no dejarlos participar o ignorarlos en reuniones	1,2,4,5,31	1=Nunca 2=Pocas veces	Bajo=3 Medio=4 Alto=5-6
			6,14,19,23,24,29		
	Agresiones	Engloba las acciones de agresión sean físicas, verbales o psicológicas	6,14,19,23,24,29	3=Muchas veces	Bajo=5 Medio=6-8 Alto=9-10
			28,39,40,41,42,43,47,48,49		
Intimidación/ amenaza	fomentar miedo y asustar a la víctima, por medio de las siguientes conductas de perseguir, amedrentar, ridiculizar a la víctima	28,39,40,41,42,43,47,48,49		Bajo=7 Medio=8 Alto=9-11	
		10,17,18,21,22			
Bloqueo social/ exclusión	Conductas de ignorar e impedimento que hacen que la víctima no exista ya que no se tiene en consideración sus opiniones	10,17,18,21,22		Bajo=8 Medio=9 Alto=10-13	
		25,26,30,37,38,45			
Hostigamiento verbal	Acciones de acoso, desprecio, falta de respeto, frente a los demás.	25,26,30,37,38,45		Bajo=5 Medio=6 Alto=7-9	

			Hostigamiento
			Bajo=6
			Medio=7-9
			Alto=10-12
Robos	El coger cosas que le pertenecen a la víctima.	13,15,16	Robos
			Bajo=6
			Medio=7-9
			Alto=10-12

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

Técnicas

Se utilizó la técnica encuesta, pues habilita la recolección de información a través de preguntas hacia una persona para que brinde los datos requeridos para el estudio, así mismo, como método, adquiere un proceso de investigación social, integrando técnicas cuya finalidad es cumplir un objeto de investigación (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2018). Esta técnica permitió obtener datos de manera masiva y grupal a través del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) y el Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar.

Instrumentos

Cuestionario Clima social del Centro Escolar (CECSCE).

Precedentes. El instrumento fue creado por Trianes et al. (2006) en España, adaptada al idioma castellano por Guerra et al. (2011) en Chile y posteriormente adaptado al Perú por Gamarra (2017), cuya adaptación fue revisada por Alvarado (2019) también en Lima. El cuestionario tiene el objetivo de medir el clima social escolar en adolescentes. Se aplica de forma individual o grupal, sin tiempo límite estimado. El instrumento está constituido por 14 ítems en escala Likert de 5 tipos de respuesta, del 1 al 5, donde 1 es nunca, hasta 5 que es siempre.

Su calificación se da a través de la suma de puntajes directos totales, tanto para la variable general, como para sus dos dimensiones: clima escolar del profesorado (ítems 2,3,4,8,13 y 14) y clima escolar del centro (ítems 1,5,6,7,9,10,11 y 12). El baremos establecido para este instrumento fue elaborado por Alvarado (2019), quien señala que para la variable general, de 13 a 39 tiene un nivel bajo, de 40 a 49 un nivel medio y de 50 a 65 nivel alto; para el factor 1, de 9 a 27 corresponde al nivel bajo, de 28 a 34 nivel medio y de 35 a 45 nivel alto; y, para el segundo factor, de 4 a 12 corresponde nivel bajo, de 13 a 15 nivel medio y de 16 a 20 nivel alto; cabe resaltar que también proporciona una escala en percentiles para su estimación.

Comprobación de su validez y fiabilidad original. Las propiedades psicométricas se abordaron por Trianes et al. (2006), iniciando por la validez teórica con criterio de jueces por tres expertos, comprobando la validez del instrumento; también se comprobó la homogeneidad de los ítems a través de la correlación ítem-escala, obteniendo valores superiores a 0.30; en cuanto a la relación ítem-test, se halló valores superiores a 0.32, siendo un instrumento aceptable en diferentes contextos culturales; respecto a la validez de constructo, se halló coeficientes factoriales mayores a 0.4, siendo aceptables; y finalmente, en la validez concurrente, se relacionó las subescalas del instrumento con las subescalas de otro instrumento (SSBS), obteniendo valores aceptables de 0.40; por lo tanto el instrumento es válido. Por otro lado, se obtuvo una confiabilidad Alpha aceptable (0.812) para la variable general y, para los factores referentes al profesorado (0.72) y referente al centro escolar (0.77)

Adaptaciones peruanas de validez y confiabilidad. Respecto a su adaptación, validez y confiabilidad en Perú, Gamarra (2017), en instituciones ubicadas en Lima, evaluó las propiedades psicométricas del instrumento en 1284

estudiantes. Obtuvo validez de contenido aceptable a partir de la aprobación de criterio de 10 jueces expertos, donde tiene una V de Aiken superior (.80) en todos sus ítems. La consistencia interna se contempló con los resultados satisfactorios brindados por el coeficiente de Alfa (.823) para la variable general y sus factores (primer factor: 0.715 y segundo factor: 0.728); demostrando que el cuestionario es válido y confiable. Así mismo, para efectos de este estudio, se evidenció la validez y confiabilidad basada en la estructura interna.

Posteriormente, Alvarado (2019), analizó las propiedades psicométricas del cuestionario en 788 alumnos de dos colegios en Lima. La validez del instrumento fue analizada a partir de la relación ítems-cuestionario, cuyos valores demostraron reactivos significativos y homogéneos (0.20). Así mismo, se realizó el análisis factorial exploratorio, obteniendo dos factores que explican el 38.64% de la varianza total. Seguidamente, con el análisis factorial confirmatorio, se obtuvo buenos índices de ajuste armónico propuesta en dos factores ($\chi^2/g.l=1.703$, $GFI=0.979$, $RMSEA=0.030$, $RMR=0.034$, $CFI=0.977$ y $TLI=0.972$). Finalmente, tras el análisis de confiabilidad de alfa, se demostró índices altos (0.827), al igual que en el coeficiente de omega (0.830).

Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar.

Precedentes. El instrumento fue creado por Piñuel y Oñate (2005) en España y adaptada al Perú por Santiago (2021) en Lima. El objetivo del instrumento es analizar las dimensiones que forman el acoso escolar en el ambiente educativo. Se aplica a estudiantes adolescentes que tengan edades desde los 15 años en adelante. Este se aplica de forma grupal o individual, con un tiempo límite de 20 minutos. Está compuesto por 50 ítems que se miden a través de una escala Likert de 3 opciones: 1=nunca; 2=pocas veces y 3=muchas veces.

Su calificación se da a través de la suma de puntajes directos totales, tanto para la variable general, como para sus dos dimensiones: Desprecio / ridiculización (ítems 3, 9, 20, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 44, 46 y 50), Coacción (ítems 7, 8, 11 y 12), Restricción de la comunicación (ítems 1, 2, 4, 5 y 31), Agresiones (ítems 6, 14, 19, 23, 24 y 29), Intimidación / amenaza (ítems 28, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48 y 49), Bloqueo social / exclusión (ítems 10, 17, 18, 21 y 22) y Robos (ítems 13, 15 y 16). El baremo del instrumento es determinado por Santiago (2021), obteniendo una escala de percentiles para alumnos de secundaria.

Comprobación de su validez y fiabilidad original. Las propiedades psicométricas abordadas por Piñuel y Oñate (2005), en España, trabajaron con 4600 alumnos, demostrando que existe evidencia de validez ítem-test, obteniendo coeficientes altos ($p < 0.01$). Por otro lado, en la escala general obtuvo una confiabilidad alta (0.96). Posteriormente, este instrumento fue analizado por Ayala (2017), encontrando una validez de contenido por 5 jueces expertos a través de la V de Aiken, obteniendo una consistencia adecuada (1.00), así como una validez de constructo ítem-test con una relación alta y significativa (0.6), con una confiabilidad de consistencia interna alta (0.955); concluyendo que el instrumento es válido.

Adaptaciones peruanas de validez y confiabilidad. Respecto a su adaptación, validez y confiabilidad en Perú, Santiago (2021), en instituciones ubicadas en Lima, evaluó las propiedades psicométricas del instrumento en 784 estudiantes. La validación se dio a través de la prueba V de Aiken con 10 jueces expertos del área clínica y educativa, obteniendo un puntaje mayor a 0.80, indicando criterios aceptables por lo cual no se eliminó ítems. Así mismo, se comprobó la validez ítem-test, obteniendo correlaciones entre 0.36 y 0.61, obteniendo adecuada pertenencia. En la prueba de índice KMO y prueba de Bartlett se obtuvo un índice

KMO muy bueno (0.939) y adecuada esfericidad de Bartlett. En cuanto a la validez concurrente, se relacionó el instrumento de estudio con el cuestionario de Agresión de Buss y Perry-IQ, obteniendo una relación positiva ($r=0.533$) y altamente significativa. Respecto a la confiabilidad, se aplicó análisis alfa para la variable y sus dimensiones, obteniendo altos niveles en la escala total (0.935) y niveles adecuados en sus dimensiones (desde 0.559 a 0.831); así mismo, tras al índice de dos mitades, se obtuvo valores adecuados (0.869).

2.6. Procedimientos

Los procedimientos en este estudio se realizaron a partir de las normas provistas por la Universidad Autónoma del Perú, respondiendo adecuadamente tanto en la recolección de información y la ética establecida para los procesos de investigación. En tal sentido, se inició con la revisión sistemática de la literatura en torno al problema precedente, realidad y antecedentes relacionados a las variables a investigar; así mismo, la elección de los instrumentos válidos y confiables. Seguidamente se ubicó el contexto donde se desarrolla el problema, por lo que se realizó un acercamiento a la institución educativa para solicitar el acceso, permiso y consentimiento para llevar a cabo el estudio formalmente.

Luego de la conformidad de las autoridades de la institución a la recepción del documento del consentimiento, se procedió a programar las fechas de evaluación y se coordinó con las autoridades auxiliares del plantel educativo para promover el orden y el cumplimiento de las normas dentro del aula. El día de la evaluación, se ingresó aula por aula para realizar la aplicación de instrumentos a los asistentes, se les explicó las pautas exactas para resolver los cuestionarios y las normas de conducta durante el proceso; en cada aula se contó con un docente dentro del aula.

La aplicación duró aproximadamente 40 minutos por aula, visitando un total de 8 aulas, por lo que se requirió 3 días para culminar con la evaluación.

Habiéndose recolectado los cuestionarios físicos, se procedió a descartar los cuestionarios que incumplieron las normas de llenado, luego se trasladó los datos a una base de datos en software Office Excel. Posteriormente, se trasladó los datos al software estadístico SPSS, donde se aplicaron los análisis estadísticos pertinentes para responder a los objetivos de estudio. Finalmente, se presentarán los resultados y se sustenta el informe de tesis.

2.7. Análisis de datos

Este estudio analizó los datos a través del método estadístico, para lo cual consideró el empleo de instrumentos cuya medición se realiza de forma cuantitativa a través de valores ordinales y puntuaciones directas, siendo el caso del Cuestionario Clima social del Centro Escolar (CECSCE) y del Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar. Tras la recolección de datos en una base de datos desde los cuestionarios físicos al software Office Excel, se trasladó al sistema del software SPSS v25.0.0, donde se empleó la prueba estadística de análisis de la distribución de las variables Kolmogorov-Smirnov para muestras mayores a 50, obteniendo una distribución normal en todas las variables analizadas, razón por la cual se aplicó el análisis de correlación de variables de Pearson. Cabe mencionar que se aplicó una prueba piloto para verificar la validez de instrumentos.

2.8. Aspectos éticos

Los procedimientos del estudio se sustentan en el cumplimiento de las normas para los procedimientos de investigación brindados por la Universidad Autónoma del Perú (2019) y por el Código de Ética brindado por el Colegio de Psicólogos del Perú (2018) en su Artículo 24. En este sentido, respetando la voluntad de libre

participación, se procedió en cada aula a explicar detalladamente los objetivos de estudio, pautas y el parte de participación de los encuestados; así mismo, se salvaguarda la identidad de los participantes al recolectar los datos de forma anónima. En cuanto a la confección del informe, se respetó la legitimidad de autoría de autores debidamente citados, en cumplimiento con los lineamientos del APA 7; así mismo, se respetó la legitimidad de los resultados obtenidos con la finalidad de proceder con objetividad y responsabilidad, evitando beneficio de terceros.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Análisis descriptivos

Tabla 5

Niveles de clima social escolar

	Alto		Medio		Bajo	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Clima social escolar	115	38.4	12	37.3	73	24.3
Clima relacionado al centro	21	7	100	33.3	179	59.7
Clima relacionado al profesor	263	87.7	25	8.3	12	4

Nota. *f*=frecuencia; %=porcentaje

En la Tabla 5 se observa los niveles de la variable clima social escolar y sus dimensiones. En la variable general predomina el nivel alto (38.4%), seguida de medio (37.3%) y en menor incidencia el nivel bajo (24.3%). Respecto a sus dimensiones, en el clima relacionado al centro, predomina el nivel bajo (59.7%), luego el nivel medio (33.3%) y finalmente el nivel alto (7%); así mismo, en el clima relacionado al profesor, predomina el nivel alto (87.7%), luego el nivel medio (8.3%) y en menor incidencia el nivel bajo (4%).

Tabla 6

Niveles de acoso escolar

	Alto		Medio		Bajo	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Acoso escolar	54	18	175	58.3	71	23.7
Desprecio	104	34.7	196	65.3	0	0
Coacción	56	18.7	244	81.3	0	0
Restricción	38	12.7	173	57.7	89	29.6
Agresiones	81	27	47	15.7	172	57.3
Intimidación	52	17.3	248	82.7	0	0
Bloqueo	50	16.6	41	13.7	209	69.7
Hostigamiento	14	13.7	133	44.3	126	42
Robos	0	0	295	98.3	5	1.7

Nota. *f*=frecuencia; %=porcentaje

Se observa en la Tabla 6 los niveles de la variable acoso escolar y de sus dimensiones. En el acoso escolar, predomina el nivel medio (58.3%) seguido de bajo

(23.7%) y alto (18%). En tanto, en sus dimensiones, en desprecio predomina el nivel medio (65.3%), seguido de alto (34.7%); en coacción predomina el nivel medio (81.3%) seguido de alto (18.7%); en restricción, predomina el nivel medio (57.7%) seguido de bajo (29.6%) y alto (12.7%); en agresión, predomina el nivel bajo (57.3%), seguido de alto (27%) y medio (15.7%); en intimidación, predomina el nivel medio (82.7%) seguido de alto (17.3%); en la dimensión bloqueo, predomina el nivel bajo (69.7%), seguido de alto (16.6%) y medio (13.7%); en la dimensión hostigamiento, predomina el nivel medio (44.3%), seguido de bajo (42%) y alto (13.7%); y, en la dimensión robos, predomina el nivel medio (98.3%) seguido de bajo (1.7%).

Análisis inferenciales

Tabla 7

Análisis de normalidad de las variables

	Estadístico	<i>gl</i>	<i>p</i>
Clima social escolar	.04	300.00	.20
Clima relacionado al centro	.05	300.00	.08
Clima relacionado al profesor	.08	300.00	.00
Acoso escolar	.19	300.00	.00
Desprecio	.24	300.00	.00
Coacción	.46	300.00	.00
Restricción	.20	300.00	.00
Agresiones	.22	300.00	.00
Intimidación	.45	300.00	.00
Bloqueo	.39	300.00	.00
Hostigamiento	.25	300.00	.00
Robos	.33	300.00	.00

Nota. *gl*=grado de libertad; *p*= significancia

En la Tabla 7 se analiza la distribución de las variables clima social familiar y acoso escolar, así como de sus dimensiones. Se encontró que existe mayor incidencia de distribución no normal entre las variables, por lo tanto, se debe aplicar la prueba estadística de correlación de Spearman.

Tabla 8*Relación entre clima social escolar y acoso escolar*

Clima social escolar		
Acoso escolar	Coeficiente de correlación	-.349
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

Nota. rho=coeficiente de correlación; p=significancia

En la Tabla 8 se observa los resultados de la relación entre las variables, la cual señala que es significativa ($p < .05$), específicamente altamente significativo con .000; por lo que se afirma que existe relación entre las variables. Así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.349$) entre el clima social escolar y acoso escolar.

Tabla 9*Relación entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar*

Clima social escolar		
Desprecio	Coeficiente de correlación	-.255
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Coacción	Coeficiente de correlación	-.153
	Sig. (bilateral)	.008
	N	300
Restricción	Coeficiente de correlación	-.149
	Sig. (bilateral)	.100
	N	300
Agresiones	Coeficiente de correlación	-.261
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Intimidación	Coeficiente de correlación	-.211
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

Bloqueo	Coeficiente de correlación	-0.194
	Sig. (bilateral)	.001
	N	300
Hostigamiento	Coeficiente de correlación	-0.281
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Robos	Coeficiente de correlación	-0.282
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

En la Tabla 9 se observa la relación entre clima social escolar con cada dimensión de acoso escolar. Entre clima social escolar y desprecio se cumple que existe significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.255$).

Además, Entre clima social escolar y coacción se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con .008, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.153$).

Así mismo, entre clima social escolar y restricción no se cumple la significancia ($p > .05$), no siendo significativo .100, por lo que se afirma que no existe relación entre variables.

Seguidamente, entre clima social escolar y agresiones se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.261$).

Por otro lado, entre clima social escolar e intimidación se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que

existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.211$).

Así también, entre clima social escolar bloqueo se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con $.001$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.194$).

Además, entre clima social escolar y hostigamiento se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con $.000$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.281$).

Finalmente, entre clima social escolar y robos se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con $.000$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.282$).

Tabla 10

Relación entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar

		Acoso escolar
Clima relacionado al centro	Coeficiente de correlación	-.348
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Clima relacionado al profesor	Coeficiente de correlación	-.295
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

En la Tabla 10 se observa la relación entre acoso escolar con cada dimensión de clima social escolar. Entre acoso escolar y clima relacionado al centro se cumple

la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con $.000$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.348$). Además, Entre acoso escolar y clima relacionado al profesor se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con $.008$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.295$).

Tabla 11

Relación entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar

	Clima relacionado al centro	
Desprecio	Coeficiente de correlación	-.250
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Coacción	Coeficiente de correlación	-.157
	Sig. (bilateral)	.006
	N	300
Restricción	Coeficiente de correlación	-.144
	Sig. (bilateral)	.120
	N	300
Agresiones	Coeficiente de correlación	-.265
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Intimidación	Coeficiente de correlación	-.236
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Bloqueo	Coeficiente de correlación	-.203
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Hostigamiento	Coeficiente de correlación	-.278
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

Robos	Coefficiente de correlación	-.286
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

En la Tabla 11 se observa la relación entre clima relacionado al centro con cada dimensión de acoso escolar. Entre clima social escolar y desprecio se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.250$).

Además, entre clima relacionado al centro y coacción se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con .006, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.157$).

Así mismo, entre clima relacionado al centro y restricción no se cumple la significancia ($p > .05$), no siendo significativo .120, por lo que se afirma que no existe relación entre variables.

Seguidamente, entre clima relacionado al centro y agresiones se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.265$).

Por otro lado, entre clima relacionado al centro e intimidación se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.236$).

Así también, entre clima relacionado al centro y bloqueo se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con .001, por lo que se afirma que existe

relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.203$).

Además, entre clima relacionado al centro y hostigamiento se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con $.000$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.278$).

Finalmente, entre clima relacionado al centro y robos se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con $.000$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa débil ($\rho = -.286$).

Tabla 12

Relación entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar

	Clima relacionado al profesor	
Desprecio	Coeficiente de correlación	-.220
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Coacción	Coeficiente de correlación	-.127
	Sig. (bilateral)	.028
	N	300
Restricción	Coeficiente de correlación	-.130
	Sig. (bilateral)	.024
	N	300
Agresiones	Coeficiente de correlación	-.218
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Intimidación	Coeficiente de correlación	-.140
	Sig. (bilateral)	.015
	N	300
Bloqueo	Coeficiente de correlación	-.156
	Sig. (bilateral)	.007

	N	300
Hostigamiento	Coeficiente de correlación	-.234
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300
Robos	Coeficiente de correlación	-.239
	Sig. (bilateral)	.000
	N	300

En la Tabla 12 se observa la relación entre clima relacionado al profesor con cada dimensión de acoso escolar. Entre clima social escolar y desprecio se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.220$).

Además, Entre clima relacionado al profesor y coacción se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con .028, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.127$).

Así mismo, entre clima relacionado al profesor y restricción se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con .024, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.130$).

Seguidamente, entre clima relacionado al centro y agresiones se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .000, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.218$).

Por otro lado, entre clima relacionado al profesor e intimidación se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con .015, por lo que se afirma que

existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.140$).

Así también, entre clima relacionado al profesor y bloqueo se cumple la significancia ($p < .05$), siendo significativo con $.007$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.156$).

Además, entre clima relacionado al profesor y hostigamiento se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con $.000$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.234$).

Finalmente, entre clima relacionado al profesor y robos se cumple la significancia ($p < .05$), siendo altamente significativo con $.000$, por lo que se afirma que existe relación entre las variables, así también, se observa que el coeficiente de correlación existe con una relación inversa muy débil ($\rho = -.239$).

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

El presente estudio surge de la necesidad de investigar los escenarios menos explorados en el ámbito escolar, pues este tiende a influir en la formación de ciudadanos de bien o, por el contrario, promover una proporción considerable de población con menos oportunidades para desarrollarse, lo que en consecuencia generará problemas a nivel social, profesional, personal y familiar. En este sentido, se exploró el clima social escolar y el acoso escolar, pues dependiendo su dinámica, pueden generar un contexto donde no es posible promover aprendizajes significativos e imposibilita el desarrollo de los escolares en las esferas cognitivas, emocionales y conductuales; esto se debe a la mal interpretación, considerándolo un problema propio de una etapa en el desarrollo de sus alumnos a pesar de la tendencia a generar secuelas negativas a mediano y largo plazo.

Para dar respuesta a la pregunta planteada como producto del análisis de la problemática expuesta, respecto al objetivo general, se demuestra la existencia de relación inversa débil entre clima social escolar y acoso escolar ($\rho = -.349$); estos resultados se refuerzan con los hallazgos de Gutiérrez (2022) que encontró una relación inversa débil ($\rho = -.458; p < 0.05$) y González et al. (2020) que encontró una relación positiva moderada ($\rho = .659; p < 0.05$) entre variables; así mismo, en estudios propuestos por Rivera y Silva (2022) que encontró una relación inversa moderada ($\rho = -.658; p < 0.05$) y Cruz et al. (2021) que encontró una relación inversa muy débil ($\rho = -.204; p < 0.05$), entre clima social escolar con una variante del acoso, el bullying, también se encontró relación entre variables.

Los hallazgos demuestran y refuerzan la dirección de causa efecto que tiene el clima social escolar sobre el acoso escolar y otro tipo de agresión como el bullying; pues, como señala Rudasill et al (2018), la dinámica se genera a partir de distintos sistemas culturales con distintas percepciones cognitivas y afectivas, lo cual

complementa Valdés et al. (2018) mencionando que ante cambios inapropiados en el clima deben aplicarse medidas disciplinarias que prevengan la violencia, siendo la causa el desinterés por las normas de convivencia e institucionales (Mónico et al., 2017). Por lo tanto, se demuestra la implicación de los factores que intervienen en la emergencia de las conductas disciplinarias, siendo una preocupación que compete directamente a las autoridades de la institución.

También se reportan los hallazgos descriptivos de la variable clima social escolar, donde existe mayor incidencia en el nivel alto (38.4%), mientras que, en sus dimensiones, en clima relacionado al centro, predomina el nivel bajo (59.7%) y en el clima relacionado al profesor, predomina el nivel alto (87.7%); en otros estudios, Gutiérrez (2022) y Cruz et al. (2021) reportan prevalencia de nivel moderado (94.6% y 80%, respectivamente). Si bien los hallazgos y otros estudios muestran adecuados niveles de clima social escolar, existe la particularidad de que estos coinciden en mayor proporción con un adecuado nivel del clima relacionado al profesor, pero en cuanto al clima relacionado al centro, se ve reflejada una deficiencia en el contexto; al respecto Estrada (2019) refiere que, en cuanto al espacio, la desigualdad y falta de respeto impide el desarrollo interpersonal, afectando su vida personal y escolar (Leria y Salgado-Roa, 2019).

Por otro lado, los hallazgos descriptivos de la variable acoso escolar señalan que prevalece el nivel moderado (58.3%), así como en sus dimensiones desprecio (65.3%), coacción (81.3%), restricción (57.7%), intimidación (82.7%), hostigamiento (44.3%) y robos (98.3%); también se halló prevalencia de nivel bajo en las dimensiones agresiones (57.3%) y bloqueo (69.7%); no obstante, se encontró casos en el nivel alto de acoso escolar (18%), desprecio (34.7%), coacción (18.7%), restricción (12.7%), agresiones (27%), intimidación (17.3%), bloqueo (16.6%) y

hostigamiento (13.7%). Los hallazgos se contrastan con Gutiérrez (2022) y Cruz et al. (2021), quienes encontraron preponderancia del nivel bajo en acoso escolar y bullying, 89.7% y 87.1% respectivamente.

Los datos muestran que, si bien no existe preponderancia en niveles altos de acoso y en sus dimensiones, existen casos notables en el nivel alto, lo cual explicaría la existencia de víctimas en el contexto educativo que están experimentando malestar durante un largo periodo, presión o tensión, convirtiéndola en una persona desprotegida, oprimida y dominada (Cano y Vargas, 2017); además, esto reflejaría la existencia de modelos familiares violentos en los ejecutores del acoso (Macedo, 2017). Hecho demostrado a partir del estudio de Rodríguez y Mazón (2020), donde demuestra evidencias de relación entre las prácticas de crianza y el acoso escolar; así como en el estudio de Vega (2022), donde demuestra que el clima social familiar tiene influencia en el acoso escolar. En perspectiva, si existe incidencia de casos múltiples de violencia en la muestra de estudio, lo que supone falta de esfuerzos de la institución por detectarlos y su falta de sensibilización a los padres de familia.

En cuanto al primer objetivo específico, se demostró la relación entre el clima social escolar con las dimensiones de acoso escolar, existiendo una relación inversa débil con desprecio ($\rho = -.255$), agresiones ($\rho = -.261$), hostigamiento ($\rho = -.281$) y robos ($\rho = -.282$), así como una relación inversa muy débil con coacción ($\rho = -.153$), intimidación ($\rho = -.211$) y bloqueo ($\rho = -.194$); pero no se halló relación con la dimensión restricción. Si bien no hay antecedentes que acompañen los resultados, se reafirma los hallazgos obtenidos, pues un clima social escolar negativo es un ambiente tóxico, donde sus integrantes ejercen conductas que promueven el conflicto y dificulta la convivencia, produciendo estrés, egoísmo, furia, cansancio, hostigamiento, miedo, inseguridad falta de interés, agotamiento físico y mental (Milicic

y Arón, 2017); no obstante, la ausencia de relación en restricción de la comunicación demostraría que los esfuerzos del alumno por comunicar la agresión, a pesar de no tener bloqueos para hacerlo, no mejora su situación, reflejando las limitaciones en su interacción con profesores frente al problema; limitándose a temas académicos (Collie et al., 2016).

Respecto al segundo objetivo específico, se halló una relación inversa débil entre acoso escolar y las dimensiones clima relacionado al centro ($\rho = -.348$) y clima relacionado al profesor ($\rho = -.295$). Este hallazgo se sustenta en base al rol de la institución, pues tiene el deber de promover la competitividad sana y la cercanía de sus alumnos (Ojeda, 2018), pues de lo contrario proveería un entorno negativo donde existe desigualdad de oportunidades, falta de respeto, ausencia de salud digna, valores y conductas adaptativas (Unicef, 2018). Por otro lado, para Collie et al. (2016), los docentes son los encargados de generar sistemas de creencias respecto a la escuela e internalizar valores dentro de las aulas; aunado a ello, Lewin (1988), a partir de su teoría, explica que el docente es el encargado de analizar las actitudes dentro del aula. En este sentido, el clima social escolar descuidado consecuencias graves como la deserción escolar (Mitchel et al., 2016).

Así mismo, respecto al tercer objetivo específico, se demostró la relación entre el clima relacionado al centro con las dimensiones de acoso escolar, existiendo una relación inversa débil con desprecio ($\rho = -.25$), agresiones ($\rho = -.265$), hostigamiento ($\rho = -.278$) y robos ($\rho = -.286$), así como una relación inversa muy débil con coacción ($\rho = -.157$), intimidación ($\rho = -.236$) y bloqueo ($\rho = -.203$); pero no se halló relación con la dimensión restricción. Si bien no hay suficientes evidencias de antecedentes de estudio, los hallazgos explican la notable capacidad del ambiente estudiantil para influir sea negativa o positivamente en la comunidad y su convivencia (Baeza, 2020).

Este descuido conlleva a afectar el rendimiento académico y sus procesos de aprendizaje debido alteraciones percibidas en el entorno y sus relaciones (Gomes y Morais, 2019), así como alteraría la percepción de seguridad escolar, ambiente académico, relación y conexión social (Aldridge & McChesney, 2018), lo cual denota incapacidad en la institución para reducir indicadores discriminantes en el ambiente (Miguel, 2018). Por otro lado, los alumnos deben adecuarse al contexto tendiendo a formar parte de grupos de compañeros donde se sienten vulnerables (Mitchel et al., 2016), donde la intrusión del acosador en el ambiente escolar obstruye la función e intención del centro y la salud mental y física de los alumnos, siendo responsabilidad de las autoridades (Gómez, 2016). En perspectiva, el contexto de violencia en el acoso escolar, es una manifestación propia del mantenimiento de un sistema que no ha sido atendido.

Finalmente, en respuesta al cuarto objetivo específico, se halló relación entre el clima relacionado a los profesores con las dimensiones de acoso escolar, existiendo una relación inversa muy débil con hostigamiento ($\rho = -.234$), robos ($\rho = -.239$), desprecio ($\rho = -.220$), coacción ($\rho = -.127$), restricción ($\rho = -.130$), agresiones ($\rho = -.218$), intimidación ($\rho = -.140$) y bloqueo ($\rho = -.156$). Si bien los hallazgos demuestran una relación muy débil en la dinámica de las variables, su existencia es un punto de atención, donde el docente cumple un rol importante en el motor de cambio de la conducta de acoso, para lo que debe ser capaz de liderar pedagógicamente a través de la dirección en el desarrollo de reflexión, comprensión y empatía, modelos que los alumnos asociarán al clima escolar y mejorarán la convivencia, promoviendo así la red de apoyo y la innovación de la cual pretenden ser partícipes (Rodríguez, 2017).

En este sentido, se debe generar un ambiente en el cual los alumnos comprendan la coexistencia igualitaria en el centro del sistema del clima escolar, dando así una mejora en la convivencia, disminución de víctimas y disuasión en los victimarios (Begoña, 2019); así mismo, los docentes deben estar preparados para lidiar con alumnos de diferentes edades para realizar diferentes atenciones (Mena y Valdéz, 2019) que den respuesta al problema del acoso. No obstante, la capacidad del docente debe alcanzar la intención de orientar al agresor sobre la responsabilidad de sus actos (Dos Pasos, 2017) respecto a consecuencias relacionadas al estrés, depresión, ansiedad y suicidios en sus compañeros (Azúa et al., 2020); así como debe ser capaz de detectar indicadores de aislamiento, secuelas emocionales duraderas, desadaptación al ámbito escolar y ausentismo escolar (Caballero y Campos, 2020).

Es así que, en autoridades como el docente, recae la responsabilidad de desarticular el concepto lúdico entre niños o adolescentes del acoso, pues resta gravedad al hecho violento (Montiel, 2016); así como tiene el deber de identificar, analizar y actuar frente a estos hechos para así prevenir actos lesivos en la salud física y mental de sus alumnos.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los hallazgos propios de este estudio, se establecen las siguientes conclusiones:

1. Se comprobó que existe relación inversa entre clima social y acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.
2. Se halló que en la variable clima social escolar existe una mayor incidencia en el nivel alto (38.4%) al igual que en su dimensión de clima relacionado al profesor (87.7%), pero en el clima relacionado al centro predomina el nivel bajo (59.7%).
3. Se halló que en la variable acoso escolar existe mayor incidencia del nivel moderado (58.3%) al igual que en sus dimensiones desprecio (65.3%), coacción (81.3%), restricción (57.7%), intimidación (82.7%), hostigamiento (44.3%) y robos (98.3%); también se halló prevalencia de nivel bajo en las dimensiones agresiones (57.3%) y bloqueo (69.7%).
4. Se comprobó que existe relación inversa entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023; excepto en la dimensión restricción en la comunicación.
5. Se comprobó que existe relación inversa entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.
6. Se comprobó que existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023; excepto en la dimensión restricción en la comunicación.

7. Se comprobó que existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

CAPÍTULO VI
RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones de este estudio, se establecen las recomendaciones pertinentes.

1. Incitar a las instituciones educativas a prevenir e intervenir en el clima de su institución a través de charlas y talleres donde participe tanto el plantel educativo como los alumnos para mejorar la convivencia.
2. Promover en las instituciones educativas políticas internas sobre la mejora del clima escolar en la institución a través de la capacitación del personal en general para mejorar el clima relacionado al centro.
3. Promover en las instituciones educativas políticas internas y capacitación dirigido a los responsables directos de los alumnos como docentes y auxiliares para disminuir incidencia de acoso a través de una mejor detección e intervención dentro y fuera del aula.
4. Incitar a las universidades e investigadores a realizar estudios relacionados a la comunicación institucional o comunicación interna en las aulas y su relación con el acoso escolar para detectar las deficiencias al comunicar el acoso por parte del alumnado.
5. Promulgar políticas más severas por parte del estado peruano dirigida a las instituciones educativas y profesionales docentes donde se susciten reiteradamente casos de acoso escolar para incentivar a su vez acciones más rigurosas ante estos sucesos, pues la flexibilidad atenta contra el desarrollo, la salud y vida de los alumnos.
6. Incentivar en las instituciones educativas mejores políticas en torno a la salud mental a través del aumento de personal profesional psicólogo para atender con mayor amplitud la comunidad estudiantil con el fin de detectar casos de acoso y poder implementar acciones restrictivas.

7. Promover capacitaciones en los docentes una mayor participación en la capacidad de gestionar adecuadamente el clima interno del aula, mejora sus procesos pedagógicos dirigidos a reducir las diferencias entre los alumnos y orientación tanto a las víctimas como victimarios del acoso.

REFERENCIAS

Acevedo, A. y González, M. (2010). *Alguien me está molestando: El bullying*. (1a ed.). S.A. Ediciones B.

Aldridge, J. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88(1), 121– 145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>

Alvarado, J. (2019). *Propiedades psicométricas del cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes de secundaria de colegios de Puente Piedra-Lima, 2019* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41466/Alvarado_AJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Andrade, J., Bonilla, L. y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista Pensando psicología*, 7(12), 134-149. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/403>

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/bitstream/handle/20.500.12365/4487/Convivencia_escolar.pdf?sequence=1

Avilés, J. y Elices, J. (2007). *INSEBULL: Instrumentos para la evaluación del Bullying*. Cepe.

Ayala, Y. (2017). *Propiedades Psicométricas del Auto test Cisneros en estudiantes de primaria y secundaria de una institución educativa del distrito 26 de octubre, Piura 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/10053>

- Azúa, E., Rojas, P. y Ruiz, S. (2020). Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio. *Rev Chil Pediatría*, 91(3), 20-37. <https://doi.org/10.32641/rchped.v91i3.1230>
- Baeza, S. (2020). Clima social escolar. *COLOQUIO*, 1(64), 8-16. <http://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/coloquio/article/view/292/446>
- Bazaga, E. (2022). El acoso escolar y las habilidades sociales: una investigación empírica en la Axarquía malagueña en 2021. *Revista CENTRA De Ciencias Sociales*, 1(2), 31–52. <https://doi.org/10.54790/rccs.9>
- Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la ciencia*, 8(14), 113-121. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>
- Bosch, E. y Ferrer, V. (2008). Del amor romántico a la violencia de género. para una coeducación emocional en la agenda educativa Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 105-122. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24908>
- Bravo, B. y Marquez, T. (2019). *Consecuencias psicológicas del bullying en adolescentes*. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18304>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessley, S. y Greenberg, N. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirla. *The Lancet*. 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Caballero, C. y Campo, A. (2020). Problemas de salud mental en la sociedad: Un acercamiento desde el impacto del COVID 19 y de la cuarentena. *Duazary*, 17(3), 1-3. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3467>

- Cabrera, M. (2020). Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-24. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3555>
- Cano, M. y Vargas, G. (2017). Lineamientos de Políticas públicas que atienden el acoso escolar. *Logos Ciencia & Tecnología*, 8(2), 60-71. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517754056007.pdf>
- Cano, M. y Vargas, J. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63. <http://dx.doi.org/10.22517/25395203.14221>
- Cardozo, D., Hernández, I., Vargas, D. y Constanza, A. (2018). Factores del contexto que influyen en las dificultades de aprendizaje. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 59-79. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/2975/4836>
- Cardozo, G., Dubini, P., Ardiles, R., Fantino, I., Ferreiro, M., Ramallo, M., Serra, M. y Caminos, S. (2018). Asociación entre clima escolar y bullying. *Acta Académica*, 2(1), 16-19. <https://www.aacademica.org/000-122/183>
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿Para qué?: la producción de los datos y los diseños*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190823024606/Metodologia_para_que.pdf
- Colegio de Psicólogos del Perú (2018). Código de ética y deontológico. CPSP. https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologica.pdf
- Collie, R., Martin, A., Papworth, B. y Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning*

and Individual Differences, 45(1), 65-76.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608015300327>

Conde, S. y Delgado, M. (2020). Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUVE3 -ESO al contexto Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 567–581.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/364431/285391>

Condori, P. (2020). Universo, población y muestra [Curso Taller]. *Academica*.
<https://www.aacademica.org/cporfirio/18.pdf>

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (2018). *Resolución de Presidencia N° 215-2018-CONCYTEC-P “Formalizan la aprobación del “Reglamento de Calificación, Clasificación y Registro de los Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - SINACYT”*.
<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/formalizan-la-aprobacion-delreglamento-de-calificacion-cl-resolucion-n-215-2018-concytec-p-1716352-1>

Crick, K. y Dodge, N. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>

Cruz, Y., Soria, J. y Araujo, F. (2021). *Bullying y clima social escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública Casablanca de Jesús- San Juan de Lurigancho, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio de la UAI.
<http://www.repositorio.autonomaica.edu.pe/handle/autonomaica/1858>

Defensoría del Pueblo (02 de marzo de 2019). Más del 40% de centros educativos en zonas urbanas no tienen planes para combatir el bullying. *Defensoría*. <https://www.defensoria.gob.pe/mas-del-40-de-centros-educativos-en-zonas-urbanas-no-tiene-planes-para-combatir-el-bullying/>

Departamento de Educación de Australia (2020). *Psychological bullying*. <http://det.wa.edu.au/policies/detcms/policy-planning-and-accountability/policiesframework/definitions/psychological-bullying.en>

Dolland, J., Miller, N., Doob, I., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. Yale University Press.

Dos Pasos, G. (2017). Capítulo I. El bullying en los centros escolares. En Lafont, L. (coord.). *Los delitos de acoso moral: «mobbing», «acoso inmobiliario», «bullying», «stalking», «escraches» y «ciberacoso»*. Tirant lo Blanch. <https://editorial.tirant.com/es/ebook/los-delitos-de-acoso-moral-mobbing-acoso-inmobiliario-bullying-stalking-escraches-y-ciberacoso-luis-lafont-nicuesa-9788491193975>

El Comercio (26 de octubre de 2022). Saco Oliveros: escolar de 12 años víctima de bullying cayó del cuarto piso de colegio, denuncia su padre. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/salamanca-escolar-de-12-anos-victima-de-bullying-cayo-del-cuarto-piso-de-colegio-denuncia-su-padre-video-atevitarte-colegio-saco-oliveros-uci-rmmn-noticia/>

Estrada, E. (2019). *Clima social familiar y habilidades sociales de los estudiantes del nivel Secundario de la provincia de Tahuamanu - Madre de Dios, 2015* [Tesis de doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19466>

Fernández, L. y Vilariño, M. (2018). Historia, investigación y discurso de la Psicología Positiva: Un abordaje crítico. *Ter. psicol.*, 36(2), 123-33.
<https://doi.org/10.4067/S0718-48082018000200123>

Flechas, C. (25 de junio de 2022). Acoso escolar en América, la delgada línea entre la prevención y el crimen. SWI. https://www.swissinfo.ch/spa/am%C3%A9rica-acoso-escolar_acoso-escolar-en-am%C3%A9rica--la-delgada-l%C3%ADnea-entre-la-prevenci%C3%B3n-y-el-crimen/47702554#:~:text=%2D%20Entre%20el%2050%20%25%20y%20el,la%20violencia%20en%20los%20colegios.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (05 de septiembre de 2018). La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela. *UNICEF*.
<https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). *Informe Violencia en las escuelas: una lección diaria*.
https://www.unicef.org/spanish/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_Sp.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023). Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar. *UNICEF*.
<https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>

Frisancho, S. (2016). ¿Cómo entendemos el clima y la convivencia escolar? Documento de trabajo elaborado para la Dirección de Gestión Escolar del Ministerio de Educación. *MINEDU*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5922/Partici>

paci%C3%B3n%20y%20clima%20institucional%20para%20una%20organiza
ci%C3%B3n%20escolar%20efectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Frutos de Miguel, J. (2018). El Autoconcepto Físico como herramienta de Inclusión Social en el área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 25–42. http://www.journalshr.com/papers/Vol_10_N_1/JSHR_V10_1_3.pdf
- Gamarra, E. (2017). *Propiedades psicométricas del cuestionario clima social del centro escolar en adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la UAP. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/434>
- Gilbert, M. & Bushman, B. (2017). Frustration-aggression hypothesis. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1-3. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_816-1
- Gomes, S. & Morais, A. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Gómez, A. (2016). *Responsabilidad patrimonial derivada del acoso escolar* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio de la UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=67262>
- González, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 22(1), 73-92. <https://doi.org/10.7238/ldp.v0i22.2971>.
- González, L., Pérez, E. y Reyes, O. (2020). *Clima social escolar y acoso escolar en los estudiantes de la institución educativa Sion de la ciudad del Cusco, 2019*

[Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio de la UAI.
<http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/639>

Gutiérrez, B. (2022). *Clima social escolar y acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución pública del distrito de Castilla, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/107013>

Gutiérrez, E. y Sánchez, A. (2021). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 168-182.
<https://www.redalyc.org/journal/2431/243170668009/html/>

Gutiérrez, V. (2007). *Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Social Escolar*. Chile.

Hamodi, C. y Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil?. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(6), 29-50.
<https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339002/html/>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Investigation methodology*. Editorial Mc Graw Hill Education.
<http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hern%c3%a1nde%20z-%20Metodolog%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales 2019. *INEI*. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presento-resultados-de-la-encuesta-nacional-sobre-relaciones-sociales-2019-12304/>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Anuario de Estadística de la Criminalidad y Seguridad Ciudadana 2016-2020. *INEI*.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1834/libro.pdf
- Ives, E. (2018). Tecnologías de la información y de la comunicación. *Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 6(2), 65-78. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol6num2-2018/65e1e6Tecnologias%20de%20la%20informacion%20y%20de%20la%20comunicacion.pdf>
- Jiménez, A. y Sánchez, D. (2019). La práctica pedagógica desde las situaciones didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 333-346. <https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179>
- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 26(56), 19-28. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/15855661002>
- Lawrence, G. y Adams, F. D. (2006). For Every Bully there is a Victim. *American Secondary Education*, 35(1), 66-71. <https://doi.org/10.2307/41219813>
- Leria-Dulčić, A. y Salgado-Roa, E. (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://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415027>
- Lewin, K. (1988). *La teoría de campo en las ciencias sociales*. Paidós.

- Lewin, L. y Vota, A. (2019). *La educación transformada: claves para pensar la escuela del siglo XXI paso a paso*. Santillana.
- Lira, M. y Caballero, E. (2020). Adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en salud: historia y reflexiones del por qué, cómo y cuándo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 31(1), 85-94.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864019301166>
- López, I. (2018). *Bienestar psicológico y acoso escolar en adolescentes del distrito de Moyobamba* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/11275/lopez_chi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Macedo, A. (2017). *Bullying: un libro para descubrir y potenciar lo mejor de nuestro hijo, evitando que caiga en el residente*. Trinidad. <https://www.amazon.com/-/es/Editorial-Sista-ebook/dp/B06ZZWGNLW>
- Medina, C. y Díaz, L. (2017). Análisis del Acoso Escolar en un Instituto de la Provincia de Málaga. *I Congreso Virtual Internacional de Psicología*.
<https://psiquiatria.com/trabajos/11COMU7PSICO2017.pdf>
- Mena, I. y Valdés, A. (2019). *Clima social escolar*. VALORAS UC.
<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Milicic, N. y Arón, A. (2017). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal*. Ediciones UC.
https://books.google.com.pe/books/about/Clima_social_escolar_y_desarrollo_person.htm

l?id=_vHvDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_e
sc=y#v= onepage&q&f=false

Ministerio de Educación (11 de noviembre de 2022). Más de 49,000 casos de violencia estudiantil fueron registrados en portal "SÍSEVE". *MINEDU*. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/noticias/mas-de-49000-casos-de-violencia-estudiantil-fueron-registrados-en-portal-siseve/>

Ministerio de Educación (2018). Resultados PISA 2018. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Infograf%C3%ADa-resultados.pdf>

Mitchel, R., Kensler, L. y Tschannen-Moran, M. (2016). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211>

Molina, M. (2021). Capítulo IV. Las modificaciones en la parte general del Derecho Penal. En Martínez, C. (coord.) *El nuevo marco legal de protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia en España*. Thomson Reuters Aranzadi. <https://es.scribd.com/document/629804338/Manual-de-Derecho-Penal-Parte-Especial-2021-Gonzalo-Javier-Molina>

Mónico, P., Pérez-Sotomayor, S. M., Areces, D., Rodríguez, C. y García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/144.pdf>

Montiel, I. (2016). Cibercriminalidad social juvenil: la cifra negra. *Revista de Internet, Derecho y Política*, 22, 119-131. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2972>

- Moos, R. y Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Consulting Psychologist Press.
- Neyra, O. (2021). Ciberbullying: El acoso escolar en el ciberespacio e implicancias psicológicas. *Hamut'ay*, 8(1), 67-74.
<http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/HAMUT/article/view/2238/2323>
- Nicolás, J. (2011). Acoso Escolar. Schoolar Bullying. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 7 (3), 2-8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5255301>
- Niño, J., Orozco, M. y Fernández, F. (2020). El clima familiar y su relación con el fenómeno del ciberacoso en una institución educativa colombiana. *Revista Espacios*, 41(26), 308-317.
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p26.pdf>
- Ojeda, A. (2018). *El clima social escolar y el rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria en las áreas de comunicación y matemática de las I.I.E.E. “Virgen de Chapi - Circa” y “Héroes del Cenepa” distrito de Paucarpata - Arequipa – 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. Repositorio de la UNAS.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6853>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. *UNESCO*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Organización Mundial de la Salud (2019). Cada 40 segundos se suicida una persona. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds>

- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Sampling Techniques on a Study Population. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037
- Palomino (2022). La educación peruana ¿Por qué no mejora?. *Horizonte de la ciencia*, 12(13), 7-10. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570971314001/html/>
- Papalia, D., Martorell, G. & Feldman, R. (2006). *A child's world: infancy through adolescence*. McGraw-Hill.
- Piñuel, Z. y Oñate, C. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. [https://docplayer.es/20224035- Informe-cisneros-vii-violencia-y-acoso-escolar-en-alumnos-deprimaria-eso-y-bachiller-informe-preliminar.html](https://docplayer.es/20224035-Informe-cisneros-vii-violencia-y-acoso-escolar-en-alumnos-deprimaria-eso-y-bachiller-informe-preliminar.html)
- Polo, M., Mendo, S., Fajardo, F. y León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1) 18-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.iacp>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-20. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Ramos, I. y Aranda, C. (2020). Violencia y acoso escolar: diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Ciencia UNEMI*, 13(34), 84 – 93. <http://201.159.223.128/index.php/cienciaunemi/article/view/1122/1137>

- Requejo, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21(37), 139-157. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474>
- Reyes, C. y Sánchez, H. (2017). *Perfil diagnóstico de las conductas de bullying (acoso escolar) en escolares de educación primaria y secundaria de colegios públicos del distrito de Santiago de Surco* [Tesis de pregrado, Universidad Ricardo Palma]. Repositorio de la URP. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1338>
- Rivera, K. y Silva, M. (2022). *Clima social escolar y bullying en estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Huancabamba, Piura, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/106537>
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00189.pdf>
- Rodríguez, J. & Fernández, M. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psi-cothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Rodríguez, P. y Mazón, J. (2020). Estilos parentales y acoso escolar en una muestra de niños de primaria. *Alternativas Psicológicas*, 44, 37-52. <https://alternativas.me/attachments/article/225/3%20-%20Estilos%20parentales%20y%20acoso%20escolar.pdf>
- Rudasill, K., Snyder, K., Levinson, H. & Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educ Psychol Rev*, 30(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>

- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2018). *Manual of terms in scientific research* (1ª ed.). Ed.Business Support. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Santiago, M. (2021). *Propiedades psicométricas del autotest Sisneros de acoso escolar en estudiantes de secundaria de dos distritos Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la UAP. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13067/1160/Santiago%20Renteria%2c%20Maria%20Leyssy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Souza, D. (2019). *Relaciones entre autocompasión, bullying y clima escolar en la adolescencia* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Rio Grande Sul]. Repositorio de la PUCRGS. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8961>
- Tabuenca, B., Sánchez, J., y Cuetos, M. (2019). El smartphone desde la perspectiva docente: ¿una herramienta de tutorización o un catalizador de ciberacoso? *Revista de Educación a Distancia*, 59(1), 1-14. <https://revistas.um.es/red/article/view/350351>
- Torres, L. (2018). *Violencia familiar y su relación con el Rendimiento escolar de los estudiantes de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 5027 Arturo Timorán - La Perla Callao, 2015* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/14848/Torres_ML.pdf?sequence=1
- Touriñán, J. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la

función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93–115.

<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.008>

Trianes, M. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Ediciones Aljibe.

Universidad Autónoma del Perú (2023). Reglamento de investigación e innovación.

Autónoma.

[https://www.autonoma.pe/wp-](https://www.autonoma.pe/wp-content/uploads/2020/09/REGLAMENTO-DE-INVESTIGACION-E-INNOVACION-2019.pdf)

[content/uploads/2020/09/REGLAMENTO-DE-INVESTIGACION-E-](https://www.autonoma.pe/wp-content/uploads/2020/09/REGLAMENTO-DE-INVESTIGACION-E-INNOVACION-2019.pdf)

[INNOVACION-2019.pdf](https://www.autonoma.pe/wp-content/uploads/2020/09/REGLAMENTO-DE-INVESTIGACION-E-INNOVACION-2019.pdf)

Urra, M. y Reyes, F. (2019). Bullying, acoso escolar. definición, prevalencia y propuestas de actuación. *EPISTEME*, 11(2), 107-128.

[https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/download/611](https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/download/6116/6047)

[6/6047](https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/download/6116/6047)

Urra, M., Acosta, C., Salazar, V. & Jaime, E. (2018). Bullying. Description of the Roles of Victim, Bully, Peer Group, School, Family and Society. *International Journal of Sociology of Education*, 7(3), 278-299.

<https://doi.org/10.17583/rise.2018.3547>

Valdés, A., Martínez, B. y Carlos, E. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*,

23(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>

Vega, K. (2022). *Clima social familiar y acoso escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Cutervo, 2021* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo].

Repositorio de la UCV.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/90915>

Velasco, A. (2011). *El bullying me lastima*. Trillas.

Vera, J., González, E., Peña, M. y Durazo, F. (2020). Roles asociados de los espectadores en el acoso escolar: validación de una escala para detectarlos.

Educación y Humanismo, 22(38), 1-12.

<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3611>

Vergara (11 de marzo de 2023). El método científico en la investigación en psicología.

Actualidad en Psicología. <https://www.actualidadenpsicologia.com/metodo-cientifico-investigacion-psicologia/>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MÉTODO
<p>General ¿Cuál es la relación entre clima social y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023?</p>	<p>General Determinar la relación entre clima social escolar y acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.</p> <p>Específicos A) Describir el clima social escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. B) Describir el acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillo, 2023. C) Establecer la relación entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. D) Establecer la relación entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. E) Establecer la relación entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. F) Establecer la relación entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.</p>	<p>General Hg: Existe relación inversa entre clima social y acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. H0: No existe relación inversa entre clima social y acoso escolar en adolescentes en una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.</p> <p>Específicas H1: Existe relación inversa entre clima social escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. H2: Existe relación inversa entre las dimensiones del clima social escolar y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. H3: Existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos al centro escolar y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023. H4: Existe relación inversa entre la dimensión aspectos relativos a los profesores y las dimensiones de acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.</p>	<p>Variable 1 Clima social escolar Dimensiones A) Aspectos relativos al centro escolar. B) Aspectos relativos a los profesores.</p> <p>Variable 2 Acoso escolar Dimensiones A) Desprecio B) Coacción C) Restricción de la comunicación D) Agresiones E) Intimidación F) Bloqueo social G) Hostigamiento verbal H) Robos</p>	<p>Enfoque Cuantitativo-Nivel correlacional</p> <p>Diseño No experimental</p> <p>Población 500 estudiantes aproximadamente</p> <p>Muestra 300 alumnos de 3°,4°y 5°grado del nivel secundario.</p> <p>Instrumentos - Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) - Cuestionario Autotest Cisneros de Acoso Escolar</p>

Anexo 2. Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO PARA EVALUAR CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR

Gamarra, E. (2017)

Edad: _____ Sexo: (M) (F) Grado de Instrucción: _____

Con quien vive: _____

Procedencia: _____

INSTRUCCIONES

A continuación se presenta unas oraciones que representan determinadas situaciones en el ambiente escolar, lea atentamente cada una de ella y responda lo más sincera posible de acuerdo a la siguiente escala:

N NUNCA
CN CASI NUNCA
AV A VECES
CS CASI SIEMPRE
S SIEMPRE

ITEMS		N	C N	A V	C S	S
1	Los profesores de este colegio son agradables con los estudiantes.					
2	Trabajo en las tareas escolares					
3	Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente.					
4	Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo.					
5	Los profesores hacen un buen trabajo identificando a los desordenados.					
6	Me siento cómodo hablando con los profesores de mis problemas.					
7	Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.					
8	El colegio está muy ordenado y limpio.					
9	Se puede confiar en la mayoría de la gente de este colegio.					
10	Los estudiantes realmente quieren aprender.					
11	Los estudiantes de origen indígena son respetados.					
12	Mi curso tiene un aspecto muy agradable.					
13	La gente de este colegio se cuida uno al otro.					
14	Mi colegio es un lugar muy seguro.					

AUTOTEST CISNEROS DE ACOSO ESCOLAR

Piñuel y Oñate (2005)

Sexo: F () M () Grado: _____ Edad: _____

Instrucciones

A continuación, se presenta una serie de situaciones que se pueden presentar, los cuales deberás de contestar de manera sinceras.

Nunca: Cuando tu respuesta no se da en ningún caso.

Pocas Veces: Cuando tu respuesta se da de vez en cuando.

Muchas Veces: Cuando tu respuesta se da siempre.

Señala con qué frecuencia se producen estos comportamientos en tu colegio		Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1	No me hablan			
2	Me ignoran, me hacen la ley del hielo			
3	Me ponen en ridículo ante los demás			
4	No me dejan hablar			
5	No me dejan jugar con ellos			
6	Me llaman por apodos			
7	Me amenazan para que haga cosas que no quiero			
8	Me obligan a hacer cosas que está mal			
9	Me tiene cólera			
10	No me dejan que participe, me excluyen			
11	Me obligan a hacer cosas peligrosas para mi			
12	Me obligan a hacer cosas que me hacen sentir mal			
13	Me obligan a darle mis cosas o dinero			
14	Rompen mis cosas a propósito			
15	Me esconden las cosas			
16	Roban mis cosas			
17	Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo			
18	Les prohíben a otros que jueguen conmigo			
19	Me insultan			
20	Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi			
21	No me dejan que hable o me relacione con otros			
22	Me impiden que juego con otros			
23	Me tiran lapos, puñetes, patadas y empujones			
24	Me gritan			
25	Me acusan de cosas que no he dicho o hecho			

26	Me critican por todo lo que hago			
27	Se ríen de mí, cuando me equivoco			
28	Me amenazan con pegarme			
29	Me pegan con objetos			
30	Cambian el significado de lo que digo			
31	Se meten conmigo para hacerme llorar			
32	Me imitan para burlarse de mí			
33	Se meten conmigo por mi forma de ser			
34	Se meten conmigo por mi forma de hablar			
35	Se meten conmigo por ser diferente			
36	Se burlan de mi apariencia física			
37	Van contando por ahí mentiras acerca de mí			
38	Procuran que les caiga mal a otros			
39	Me amenazan			
40	Me esperan a la salida para meterse conmigo			
41	Me hacen gestos para darme miedo			
42	Me envían mensajes para amenazarme			
43	Me empujan para intimidarme			
44	Se portan cruelmente conmigo			
45	Intentan que me castiguen			
46	Me desprecian			
47	Me amenazan con armas (navajas, pistolas, cuchillos)			
48	Amenazan con dañar mi familia			
49	Intentan perjudicarme en todo			
50	Me odian sin razón			

Anexo 3. Carta de presentación



"Año de la Unidad, la Paz y el Desarrollo"

Lima Sur, 12 de Junio del 2023

Mg. Angel Mamani Bonifacio
Director de la I.E. 7039 Manuel Scorza Torres
Chorrillos

Presente. -

De nuestra mayor consideración, es grato dirigimos a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de la Universidad Autónoma del Perú y el mío propio, así mismo, aprovechamos la oportunidad para solicitarle autorice el ingreso a la institución que Ud. dignamente dirige, de nuestra estudiante de la Carrera Académico Profesional de Psicología - Facultad de Ciencias Humanas y de la Salud, quien como parte de la tesis titulada: "**Clima social y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de chorrillos, 2023**", desea aplicar pruebas psicológicas dirigido a los estudiantes del nivel secundaria de su representada institución, con el propósito de recopilar datos para la investigación mencionada. La persona encargada que realizará dicha actividad es:

GOMEZ NUÑEZ, ANA JULIA

DNI: 72748513

Ella se pondrá en contacto para coordinar con Ud. los detalles pertinentes.
Esperando contar con su valioso apoyo y agradeciendo a su gentil atención, reitero mi cordial saludo.

Atentamente



Taniht Cubas Romero
Directora

Escuela Profesional de Psicología



Angel Mamani Bonifacio
DIRECTOR



Campus Lima Sur: Panamericana Sur Km. 16.3 - Villa El Salvador
Central Telefónica: 715 3335
www.autonoma.pe

Anexo 4. Escala de coeficiente de correlación

Escala de Coeficiente de Correlación

Coeficiente	Correlación
- 1,00	Correlación negativa grande o perfecta
- 0,90	Correlación negativa muy alta o muy fuerte
- 0,75	Correlación negativa alta o considerable
- 0,50	Correlación negativa moderada o media
- 0,25	Correlación negativa baja o débil
- 0,10	Correlación negativa muy baja o muy débil
+ 0,00	No existe correlación alguna entre las variables o es nula
+ 0,10	Correlación positiva muy baja o muy débil
+ 0,25	Correlación positiva baja o débil
+ 0,50	Correlación positiva moderada o media
+ 0,75	Correlación positiva alta o considerable
+ 0,90	Correlación positiva muy alta o muy fuerte
+ 1,00	Correlación positiva grande y perfecta

Fuente: (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Anexo 5. Informe de software antiplagio

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

ANA GOMEZ 2706.pdf

AUTOR

ANA GOMEZ

RECuento DE PALABRAS

22966 Words

RECuento DE CARACTERES

127363 Characters

RECuento DE PÁGINAS

109 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.2MB

FECHA DE ENTREGA

Jun 30, 2023 11:40 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jun 30, 2023 11:43 PM GMT-5

● 17% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base

- 15% Base de datos de Internet
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Cross
- 12% Base de datos de trabajos entregados

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

Anexo 6. Declaración de originalidad del autor



Declaración de originalidad del autor

Yo **Ana Julia Gómez Núñez** identificada con DNI N°72748513, autorade la Tesis que lleva por título:

Clima social y acoso escolar en adolescentes de una institución educativa pública de Chorrillos, 2023.

DECLARO, que la Tesis, es elaborada por mi autoría y es una obra original el cual ha sido sometida a un proceso de comparación por el software de similitud Turnitin, obteniendo un índice de similitud de 17% el cual fue revisado por mi asesor.

En tal sentido **ASUMO LA RESPONSABILIDAD** de cualquier indicio de plagio y soy consciente que este compromiso de originalidad de mi Tesis tiene connotaciones académicas y éticas. A su vez indicó que no estoy infringiendo la propiedad intelectual y los derechos de otros autores, ya que el trabajo presentado se encuentra debidamente citado y referenciado, por lo que exoneró a la Universidad Autónoma del Perú ante cualquier responsabilidad u obligación en una acción legal que se pueda suscitar derivada de la obra o de su publicación.

En conformidad de lo señalado firmo el siguiente documento.

Lima, 31 de enero de 2024



Ana Julia Gómez Núñez

DNI: 72748513