



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Clima social escolar y actitud asumida ante el acoso escolar en
adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de
Comas, 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
Licenciada en Psicología**

AUTORAS:

Medina Diaz, Rossangela (orcid.org/0000-0003-2051-6269)

Rubiños Seclen, Marcia Angelina (orcid.org/0000-0003-4268-0318)

ASESOR:

Mg. Chauca Calvo, Max Hamilton (orcid.org/0000-0003-0909-5424)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA - PERÚ

2023

DEDICATORIA:

A nuestros padres y familiares, cuyo amor, apoyo incondicional y sacrificio han sido fundamentales en nuestro camino hacia la realización de este proyecto. Su constante aliento y confianza en nosotras ha sido la fuerza impulsora detrás de cada logro.

AGRADECIMIENTO:

A Dios, quien nos brindó fe y salud para finalizar nuestra etapa universitaria. Así mismo, expresar nuestro más profundo agradecimiento al asesor de tesis Mg. Chauca Calvo Max Hamilton, por su orientación experta, paciencia y apoyo a lo largo de todo este proceso de investigación. Su dedicación y conocimientos han sido fundamentales para el desarrollo y éxito de este proyecto.

Declaratoria de autenticidad del asesor



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, CHAUCA CALVO MAX HAMILTON, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Clima social escolar y actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas publicas del distrito de Comas, 2023.", cuyos autores son RUBIÑOS SECLÉN MARCIA ANGELINA, MEDINA DIAZ ROSSANGELA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 22.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo 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 César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 14 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
CHAUCA CALVO MAX HAMILTON DNI: 08035455 ORCID: 0000-0003-0909-5424	Firmado electrónicamente por: MCHAUCAC el 14- 07-2023 17:02:54

Código documento Trilce: TRI - 0591858



Declaratoria de autenticidad de las autoras



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Declaratoria de Originalidad de los Autores

Nosotros, MEDINA DIAZ ROSSANGELA, RUBIÑOS SECLLEN MARCIA ANGELINA estudiantes de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Clima social escolar y actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas publicas del distrito de Comas, 2023.", es de nuestra autoría, por lo tanto, declaramos que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. Hemos mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
RUBIÑOS SECLLEN MARCIA ANGELINA DNI: 43212330 ORCID: 0000-0003-4268-0318	Firmado electrónicamente por: MRUBINOSS el 26-07-2023 20:07:50
MEDINA DIAZ ROSSANGELA DNI: 77136597 ORCID: 0000-0003-2051-6269	Firmado electrónicamente por: ROSSANGELAMD el 25-07-2023 21:51:35

Código documento Trilce: INV - 1320724

Índice de Contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de originalidad de los autores	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	7
III. METODOLOGÍA	19
3.1. Tipo y diseño de investigación	19
3.2. Variable y operacionalización	19
3.3. Población, muestra y muestreo	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimiento	27
3.6. Métodos de análisis de datos	27
3.7. Aspectos éticos	28
IV. RESULTADOS	29
V. DISCUSIÓN	36
VI. CONCLUSIONES	42
VII. RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS	44
ANEXOS	

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Análisis descriptivo de la variable Clima Social Escolar (n = 547)	29
Tabla 2	Análisis descriptivo de la variable Actitud asumida ante el acoso escolar (n = 547)	29
Tabla 3	Análisis de normalidad mediante prueba Shapiro-Wilk (n = 547)	30
Tabla 4	Correlación entre variables mediante el coeficiente Rho de Spearman (n = 547)	31
Tabla 5	Correlación de las dimensiones de clima social escolar con actitud asumida ante el acoso escolar mediante el coeficiente Rho de Spearman (n = 547)	32
Tabla 6	Correlación de las dimensiones de actitud asumida ante el acoso escolar con clima social escolar mediante el coeficiente Rho de Spearman (n = 547)	33
Tabla 7	Comparación de la variable clima social escolar en función al sexo (n = 547)	34
Tabla 8	Prueba U de Mann-Whitney de la variable clima social escolar en función al sexo (n = 547)	34
Tabla 9	Comparación de la variable actitud asumida ante el acoso escolar en función al sexo (n = 547)	34
Tabla 10	Prueba U de Mann-Whitney de la variable actitud asumida ante el acoso escolar en función al sexo (n = 547)	35

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Gráfico de normalidad y correlación de las variables	31
Figura 2 Gráfico de normalidad y correlación de las dimensiones de clima social escolar	32
Figura 3 Gráfico de normalidad y correlación de las dimensiones de actitud asumida ante el acoso escolar	33

Resumen

La investigación es de diseño no experimental y tipo básico, se planteó determinar la relación entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023. Se realizó el estudio con una muestra de 547 estudiantes, como resultado se determinó que el 39.5% de la muestra poseía niveles bajos, 43.1% niveles promedio y 17.4% niveles altos de clima social escolar, además el 17.2% asumen una actitud desfavorable, 33.6% indiferentes y 49.2% asumió una actitud favorable ante el acoso escolar. Asimismo, se determinó que existe una relación inversa, estadísticamente significativa y de efecto pequeño entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar ($Rho [IC 90\%] = -.263 [-.339 \text{ a } -.183]$, $p < .001$, $R^2 = .069$). Respecto a la comparación en función al sexo se halló diferencias estadísticamente significativas y de efecto pequeño en el clima social escolar (U de Mann-Whitney = 32931.5, $p = .02$, $rpb = .091$) y en la actitud asumida ante el acoso escolar (U de Mann-Whitney = 32759, $p = .016$, $rpb = .093$). En conclusión, se determinó que las variables sí se relación y que existen diferencias en función al sexo en los adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023.

Palabra clave: clima social escolar, actitud asumida ante el acoso escolar, adolescentes, correlación y comparación.

Abstract

The research is of a non-experimental and basic design, aimed at determining the relationship between school social climate and the attitude assumed towards school bullying in adolescents from public educational institutions in the district of Comas, 2023. The study was conducted with a sample of 547 students. As a result, it was determined that 39.5% of the sample had low levels, 43.1% had average levels, and 17.4% had high levels of school social climate. Furthermore, 17.2% assumed an unfavorable attitude, 33.6% were indifferent, and 49.2% had a favorable attitude towards school bullying. Likewise, an inverse, statistically significant, and small effect relationship was found between school social climate and the attitude assumed towards school bullying (Rho [90% CI] = -0.263 [-0.339 to -0.183], $p < .001$, $R^2 = .069$). Regarding the comparison based on gender, statistically significant and small effect differences were found in school social climate (Mann-Whitney U = 32931.5, $p = .02$, $rpb = .091$) and in the attitude assumed towards school bullying (Mann-Whitney U = 32759, $p = .016$, $rpb = .093$). In conclusion, it was determined that the variables are related and that there are differences based on gender among adolescents from public educational institutions in the district of Comas, 2023.

Keywords: School social climate, attitude towards school bullying, adolescents, correlation, and comparison.

I. INTRODUCCIÓN

Los escenarios educativos donde se imparte la enseñanza son espacios organizados donde se facilita el desarrollo de diferentes actividades para los niños, niñas y jóvenes, con el fin de mejorar su interacción en relación con los procesos de aprendizaje. En ese sentido, estos ambientes educativos se consideran como lugares para la interactividad en el aprendizaje (Enrique y Barreto, 2020). Estos escenarios y ambientes educativos están intrínsecamente asociados al espacio físico adecuado para poder ser desarrollados.

Las tecnologías de la información modernas están generando oportunidades para un aprendizaje interactivo que trasciende los límites físicos convencionales. Estos nuevos escenarios educativos se caracterizan por la integración de herramientas tecnológicas diversas, como ordenadores, vídeos, pizarras digitales, tabletas y software educativo, entre otros. En el contexto de la pandemia ocurrida entre los años 2020 y 2021, el Perú se vio obligado a enfrentar un escenario desconocido, lo que nos llevó a la adaptación tecnológica, junto a sus beneficios y desafíos de manera rápida y efectiva (Manrique et al., 2022).

Sin embargo, al igual que cualquier entorno educativo que depende de la interacción para alcanzar sus objetivos, se genera un ambiente con una amplia gama de comportamientos por parte de todos los involucrados, es decir, de los estudiantes, profesores, personal administrativo y las familias (Aguilar y Otuyemi, 2020).

A ello se agrega que, la violencia física y psicológica se está convirtiendo en un comportamiento cada vez más común dentro de las aulas. Indudablemente, el entorno escolar funciona como una sociedad en miniatura. En relación a la violencia escolar, se refiere a comportamientos que ocurren en el interior de un centro educativo y que tienen como objetivo causar daño dentro de ese contexto. Este tipo de violencia puede manifestarse en el aula, pasillos, patios u otros lugares relacionados con la escuela. Las víctimas de la violencia escolar pueden ser estudiantes, profesores, personal administrativo o familiares de los alumnos (Pérez, 2022).

Según los datos estadísticos recopilados a nivel mundial, se observan importantes datos sobre la ejecución de la violencia en dentro de escuela. La organización no gubernamental Bullying Sin Fronteras publicó su Informe Estadístico Mundial sobre el Bullying (2020/2021), donde se destaca que dos países de América lideran estos registros. México ocupa el primer lugar, reportando que 7 de cada 10 infantes aunados a adolescentes son víctimas de diversas formas de acoso de manera diaria. En segundo lugar, se encuentra Estados Unidos, donde 6 de cada 10 estudiantes sufren este tipo de violencia. Por su parte, China ocupa el tercer lugar en este preocupante ranking. Estos datos resaltan la necesidad de abordar y prevenir la violencia en las escuelas.

Según el estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), se han recopilado datos estadísticos sobre la ejecución de la violencia en el entorno escolar en América Latina y el Caribe. El informe establece claramente que la forma más frecuente de violencia es la física, con una incidencia del 42%. La violencia sexual también es relevante, con un 23% de casos reportados. Asimismo, se destaca que la violencia emocional ocupa el tercer lugar en cuanto a prevalencia, con un 30% de incidencia en los estudios realizados.

Un análisis comparativo que examinó la prevalencia del acoso escolar entre estudiantes de sexto grado en quince países de América Latina reveló que, en promedio, 2 de cada 5 estudiantes de sexto grado fueron víctimas de alguna forma de acoso escolar. Además, 1 de cada 8 informó haber sido golpeado, 1 de cada 10 expresó tener miedo de sus compañeros/as de clase, y 1 de cada 12 reportó haber sido amenazado/a por sus compañeros/as en la escuela. Estos hallazgos respaldan firmemente la idea de que experimentar o presenciar violencia durante la infancia aumenta las probabilidades de tener pensamientos o intentos suicidas tanto en menores, como en adultos que han sufrido abusos en la infancia (Instituto Interamericano del niño, niña y adolescente, 2022).

En una investigación de UNICEF (2023) se identifican seis tipos de acoso escolar: físico, verbal, psicológico, social, sexual y cibernético. El acoso físico implica contacto físico directo, el verbal se caracteriza por insultos y burlas, el psicológico se manifiesta a través de manipulación e intimidación, el social busca

excluir a la víctima, el sexual involucra actos o comentarios de naturaleza sexual, y el cibernético ocurre a través de internet, por lo que agregan que es fundamental abordar y prevenir el acoso escolar en todas sus formas para garantizar un entorno educativo seguro y saludable.

La organización Bullying sin Fronteras (2023) destaca en su publicación la preocupante tendencia del acoso cibernético, conocido como ciberbullying, en plataformas como Facebook, Instagram, WhatsApp y Twitter. Se menciona que este fenómeno contribuye a más de 200,000 muertes anuales de niños y adolescentes en el mundo. Estos datos resaltan la necesidad urgente de abordar y prevenir el ciberbullying para salvaguardar la vida en unión del cuidado del bienestar de los jóvenes en el entorno digital.

En el contexto peruano, el acoso escolar no pasa desapercibido, como se evidencia en las cifras proporcionadas por el portal SISEVE (2022), desde 2013 hasta 2022, se han reportado un total de 1236 denuncias de bullying, con un incremento constante cada año, excepto durante la emergencia sanitaria, donde se registraron solo 112 y 118 informes en 2020 y 2021. Sin embargo, el año 2022 marcó un máximo histórico con 2484 casos reportados, siendo la cifra más alta desde la creación del portal. Es importante destacar que durante los años 2020 y 2021, el acoso se llevó a cabo principalmente a través de medios tecnológicos.

En el mismo sentido, el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar (SISEVE, 2020) respecto a la distribución geográfica de las denuncias de violencia en los colegios, señala que la mayoría de los reportes provienen de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de Lima Metropolitana, con mayor incidencia en UGEL de Lima Cercado (1474), San Borja (1323), Rímac (1313), Ate (970), Comas (927), San Juan de Miraflores (914) y San Juan de Lurigancho (566). En términos de manifestaciones de violencia entre pares, el acoso, el aislamiento, la intimidación aunadas a las agresiones verbales son los más comunes, pero en el año 2022 se reportaron 308 casos de menores con lesiones físicas. Dentro de este número, la frecuencia de las agresiones fue de 2 a 3 veces en 202 casos, de 4 a 5 veces en 49 casos, y de 6 o más veces en 57 casos. Gran parte de las agresiones físicas se registraron en el nivel primario: 140

denuncias, seguido de la educación secundaria con 123 denuncias, nivel inicial (39), cuna (4) y educación alternativa de tipo básica (2).

Otro conjunto de datos similares, presentados por el SISEVE (2019), revelan que durante el periodo de 2013 a 2019 se registraron un total de 26446 casos de violencia escolar en el Perú. Se estima que el 84% de estos casos corresponden a instituciones educativas estatales, mientras que el 16% pertenece a instituciones privadas. En cuanto al género, el 51% de los casos involucran a agresores masculinos y el 49% a agresores femeninos. En cuanto a los niveles educativos, el 9% de los casos se reportaron en el nivel inicial, el 36% en primaria y el 55% en secundaria. En términos de distribución por departamentos, Lima Metropolitana lidera con 9707 casos reportados, seguido de Piura con 1783 casos, La Libertad con 1137 casos, Arequipa con 1100 casos y finalmente Ancash con 1071 casos. Estos datos resaltan la magnitud y la dispersión geográfica de la violencia escolar en el Perú.

A nivel local, según el estudio de Melitón (2019), se concluye que en un colegio del distrito de Comas, existe un nivel moderado de violencia en las aulas con un 69% de incidencia, seguido de un nivel alto con un 16% y un nivel bajo con un 15%. Aunque prevalece una tendencia moderada de violencia escolar, el porcentaje sigue siendo significativamente alto (69%), mientras que el nivel bajo muestra una disminución notable (15%). Además, se encontró un nivel alto del 17% en lo que respecta a la dimensión de violencia a través de la tecnología, que incluye el uso de dispositivos móviles, redes sociales, entre otros, para amenazar, ofender o difundir contenido dañino hacia otras personas. Se anticipa que este alto nivel de violencia en las redes sociales continuará aumentando debido al creciente uso de dispositivos tecnológicos por parte de los alumnos en edades cada vez más tempranas y al crecimiento exponencial de las plataformas de redes sociales.

Los previamente señalados resalta la pertinencia y relevancia del estudio debido a los altos índices de violencia escolar a nivel internacional, nacional y local, junto al vacío de conocimiento sobre el vínculo de estas variables. Por lo tanto, analizar teorías y datos de adolescentes estudiantes de dos entidades privadas en

el distrito de Comas permitirá establecer la relación entre las variables del clima social escolar y la actitud ante el acoso escolar.

De lo anterior, la interrogante de investigación formulada es: ¿Cuál es la relación entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023?

Es importante destacar los argumentos que justifican este estudio. A nivel teórico, esta investigación servirá como antecedente para futuras investigaciones que involucren las variables en estudio, contribuyendo al conocimiento existente en el ámbito escolar. A nivel práctico, el estudio de las variables aunado a los resultados ayudará a identificar la presencia de la problemática en el contexto establecido, lo que permitirá diseñar estrategias e intervenciones adecuadas para la promoción y prevención del acoso escolar. A nivel de implicación social, este estudio se centra en una población vulnerable dentro de la sociedad, siendo el entorno educativo crucial para la formación de los menores. Por lo tanto, los beneficios se extenderán a los alumnos, profesores y la sociedad en general, al abordar la problemática del acoso escolar y mejorar el clima escolar. En términos metodológicos, se utilizarán instrumentos con índices psicométricos adecuados y se analizarán los datos recopilados utilizando análisis estadísticos, lo que garantizará la pertinencia y el uso de los instrumentos en futuros estudios y contribuirá a una comprensión más profunda de las variables mencionadas.

En referente a los objetivos de estudio, se estableció como objetivo general: determinar la relación entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023. A su vez, se plantearon los siguientes objetivos específicos: a) Describir los niveles del clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023; b) Describir los niveles de la actitud asumida ante el acoso escolar; c) Determinar la relación entre las dimensiones del clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar; d) Determinar la relación entre el clima social escolar y las dimensiones de la actitud ante el acoso escolar. e) Analizar las diferencias del clima social escolar en función del sexo, f) Analizar las diferencias de la actitud asumida ante el acoso escolar en relación con el sexo.

Por otro lado, respecto a la hipótesis general se planteó, que existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023. Como hipótesis específicas se consideraron las siguientes: a) Existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre las dimensiones del clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023. b) Existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre las dimensiones de la actitud asumida ante el acoso escolar y el clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023. c) Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto al clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, finalmente d) Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas.

II. MARCO TEÓRICO

Ahora bien, respecto a las variables de análisis, se han registrado una serie de estudios en distintos entornos, por lo que se exponen en orden los que fueron ejecutados a nivel nacional e internacional.

A nivel nacional, en el departamento de Puno, Larico y Zavala (2019) llevaron a cabo un estudio para analizar el clima social escolar y el bullying en 209 alumnos del cuarto grado de secundaria en un colegio de Juliaca. Utilizaron un diseño no experimental y correlacional, con un muestreo no probabilístico. Las herramientas de medición incluyeron la Escala de clima social escolar (SES) y el Auto-test de Cisneros. Los resultados mostraron una relación inversa y significativa entre las variables estudiadas ($r = -.147$, $p = .03$), lo que indica que los alumnos que perciben un clima escolar adecuado experimentan niveles más bajos de acoso escolar.

En Lima, Segura (2019) estudió el clima social escolar y la violencia escolar en una muestra de 500 estudiantes de secundaria en dos colegios de Los Olivos. El diseño fue no experimental, transversal y básico, con un muestreo no probabilístico intencional. Las herramientas de medición incluyeron el Cuestionario para evaluar el Clima social del centro escolar (CECSCE) y el Cuestionario de Violencia Escolar - CUVE3. Los resultados mostraron relación inversa entre las variables estudiadas ($r = -.686$, $p < .05$), lo que indica que los estudiantes que perciben un buen clima escolar presentan menores categorías de comportamientos violentos.

En Trujillo, Gamboa y Asto (2022) llevaron a cabo un estudio cuantitativo para examinar la relación entre el clima escolar y el aprendizaje en 30 estudiantes. De diseño no experimental, transversal y correlacional. Se aplicó un cuestionario de 20 preguntas en escala Likert y se utilizó la técnica de observación y una lista de cotejo para evaluar el rendimiento de los estudiantes. Los resultados mostraron que el 73% de los estudiantes percibían un clima escolar regular y el 67% mostraba un nivel de aprendizaje también regular. La prueba de correlación fue directa y significativa entre el clima escolar y el aprendizaje en el área de comunicación ($Rho = .788$, $p < .01$), siendo una relación moderada.

En su estudio realizado en Callao, Arteaga (2020) se enfocó en investigar el nivel del clima escolar en el aula. Se utilizó un enfoque cuantitativo, descriptivo, de tipo básica y no experimental. La muestra consistió en 60 estudiantes de sexto grado de dos aulas, A y B, de la misma institución educativa. Se aplicó una encuesta utilizando la Escala SES (School Environment Scale). Los resultados mostraron que el 70% de los estudiantes consideraron que el clima escolar era regular, el 16.67% lo percibió como inadecuado (malo) y el 13.33% indicó que era bueno. Se concluyó que las expectativas de los estudiantes sobre el clima escolar no eran satisfactorias. Además, se encontró que el 63.33% de los estudiantes tenía una percepción regular hacia sus profesores y su preocupación por resolver sus problemas. En cuanto al contexto regulativo (reglas autoritarias propuestas por los profesores), el 70% de los alumnos lo percibió como regular. En el contexto instruccional (orientación académica), el 41.67% también tuvo una percepción regular del tema.

En su estudio realizado en Callao, Ventanilla, Criado (2021) se centra en la violencia escolar como una variable de importancia en las instituciones educativas. El objetivo principal es comparar el nivel de violencia escolar en las Instituciones de Ventanilla durante los años 2018 y 2019. El diseño de investigación es no experimental, de corte transversal, descriptivo y comparativo, con enfoque cuantitativo. La población se basó en los informes de violencia escolar de la institución en los años mencionados. La técnica utilizada fue la revisión documental. Se empleó estadística descriptiva y se realizó el análisis de datos utilizando la prueba U de Mann-Whitney para la estadística inferencial. El estudio concluye que la violencia psicológica ha aumentado del 49.94% en 2018 al 56.9% en 2019, mientras que la violencia física y sexual mostraron una disminución en el nivel secundario. Se estableció un nivel de significancia bilateral de $p=.001$ utilizando la prueba de t de student para muestras independientes.

A nivel internacional, en Brasil, Coelho y Dell'Aglio (2019) estudiaron la relación entre el clima escolar y la satisfacción estudiantil, mediante un diseño transversal y tipo descriptivo correlacional, en una muestra de 504 escolares de una entidad pública del estado de Ceará. Las herramientas de medición fueron la Escala Multidimensional de Satisfacción de Vida, elaborada por Segabinazi en el año 2010; así como Delaware School Climate Survey - student version, construida por Holst

en el año 2016. Los resultados revelaron una relación de forma positiva y significativa entre la satisfacción con la escuela ($p < .1$) y el trato entre el profesor-estudiante ($\beta = .28$), Justeza de las Reglas, Claridad de Expectativas ($\beta = .21$) y Estudiante-Estudiante ($\beta = .17$), dando como conclusión que una adecuada satisfacción entre escolares se observa cuando principalmente mejore la relación entre el docente y su alumno.

En Brasil, Filippesen y Marin (2020), examinaron la influencia del clima escolar en el estrés, ansiedad y depresión en 62 docentes. El estudio utilizó un diseño analítico observacional de corte transversal con una muestra con aproximadamente siete años de experiencia en educación y todos con estudios superiores. Se emplearon herramientas de medición como el Cuestionario Sociodemográfico, la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés-21 y la Encuesta de Clima Escolar de Delaware para Docentes/Personal. Se encontró que la percepción negativa de la imparcialidad de las reglas explicaba el 16% de la variación en los niveles de depresión y el 15% en los niveles de estrés. Además, se observó que la percepción negativa de la seguridad en la escuela explicaba el 14% de la variación en los niveles de ansiedad. A pesar de que los indicadores de depresión, estrés y ansiedad mostraron una baja intensidad, se encontró que la equidad de las reglas y la seguridad en la escuela eran factores que afectaban la salud mental de los profesores. No se encontraron correlaciones significativas entre el estrés, la ansiedad y la depresión con la relación profesor-alumno o el acoso escolar. Sin embargo, se encontró una relación amistosa entre los estudiantes con escasas manifestaciones de violencia.

En un estudio realizado en Ecuador por Pacho (2021), se evaluó el clima y la convivencia en el contexto educativo de 159 estudiantes de quinto año de una unidad educativa. El estudio utilizó una metodología cuantitativa no experimental. El instrumento utilizado fue el test sobre Estudio de Conductas, Clima Escolar y Convivencia en los Centros Educativos de Cantabria. En los resultados se encontró una relación entre los conflictos o acciones violentas de los estudiantes y una crianza familiar y educación permisivas, lo que generaba conflictos escolares, junto a una relación entre el clima familiar y las conductas conflictivas, replicadas en el aula. También se observó que las faltas leves en el irrespeto a las normas de clase,

los insultos y la violencia física menor eran los comportamientos más frecuentes. Por último, se identificó la intervención directa del docente como una herramienta de gestión de conflictos, y se propuso una intervención centrada en promover una cultura de paz en el aula.

Roca y Salcedo (2019) llevaron a cabo un estudio en Colombia para identificar y describir las agresiones verbales, físicas y psicológicas en el entorno escolar y su impacto en el clima escolar, la convivencia y el desempeño académico de los estudiantes. Se utilizó un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) en 48 estudiantes de 4° y 5° grado. Se aplicaron cuestionarios a estudiantes, docentes y padres de familia para recopilar información. El análisis reveló un diagnóstico del clima escolar y los procesos de convivencia, lo que condujo al diseño de una propuesta pedagógica de intervención utilizando las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Se observó un cambio de actitud en los estudiantes, un mayor interés y participación, y una mejora en el desempeño académico. El estudio también identificó conductas disruptivas que afectan negativamente el clima y la convivencia escolar. Se estableció una relación entre el clima escolar, junto con los procesos de convivencia aunados con el desempeño académico.

En su estudio, Zorro (2020) presenta una propuesta en Panamá que utiliza un blog como herramienta en los procesos académicos de los estudiantes de cuarto grado. El objetivo es mejorar la convivencia escolar, fortalecer valores y facilitar una comunicación pedagógica efectiva. Se seleccionaron 105 estudiantes de cuarto grado y se tomó una muestra de 33 estudiantes de edades entre 9 y 12 años. Se utilizaron técnicas de entrevista y encuestas, con un guion semiestructurado para la entrevista y un cuestionario tipo Likert para la encuesta. La convivencia escolar es un aspecto fundamental en el papel de la escuela, por lo que es necesario analizar las condiciones y el entorno de los estudiantes para fomentar un clima escolar adecuado que promueva las habilidades sociales aunadas a las morales. La utilización de un blog como estrategia pedagógica en esta investigación permite comprender los diversos problemas de convivencia escolar en el ámbito educativo y buscar soluciones viables.

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) se enfoca en el papel del entorno en el desarrollo de los individuos. Según esta teoría, la relación entre el sujeto y su entorno es bidireccional, con influencias mutuas. El entorno se refiere a los diversos escenarios donde interactúan las personas y su impacto en su desarrollo. Se plantea que el entorno está compuesto por diferentes niveles o sistemas que interactúan entre sí y modifican las conductas de los individuos. Estos niveles incluyen el microsistema, que se refiere a las interacciones más cercanas del individuo como la familia y los padres; el mesosistema, que abarca las relaciones entre diferentes escenarios como la familia, los amigos y la escuela; el ecosistema, que engloba la influencia de la población aunados a los medios de comunicación; y finalmente, el macrosistema, que representa los valores y costumbres de una cultura o nación.

De esta forma, desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), la violencia se origina en la conducta individual y se manifiesta en el contexto interpersonal, con consecuencias para el agresor, la víctima y los observadores. Se argumenta que las dificultades psicológicas tienen su origen en los diferentes entornos sociales, donde se transmiten afectos, valores, emociones, comunicación y conocimientos, lo que puede influir en las conductas de violencia interpersonal. Sin embargo, en la realidad, se observa que en lugar de fomentar afectos positivos como la empatía y el respeto hacia los demás, a menudo se promueve el individualismo y la competencia. En este sentido, el clima social escolar desempeña un papel fundamental, ya que establece normas e interacciones entre los agentes de la comuna educativa. La percepción adecuada o inadecuada del clima escolar puede tener efectos en el comportamiento de los individuos. El acoso escolar, por su parte, surge de las interacciones incorrectas entre el individuo y los demás miembros del entorno escolar.

El concepto de clima social escolar hace referencia a las diferentes percepciones e interpretaciones que tienen todos los miembros de una institución educativa sobre los diversos aspectos del ambiente en el que realizan sus actividades educativas. Según Aron et al. (2011), el clima escolar engloba las impresiones y experiencias compartidas por estudiantes, profesores, personal administrativo y otros miembros de la comunidad educativa en relación con el

entorno escolar en su conjunto, incluyendo las relaciones interpersonales, las normas, los valores, la comunicación y otros elementos que influyen en el ambiente educativo.

De acuerdo con Blaya et al. (2006), el clima escolar se define como la combinación de diversos elementos de calidad presentes en una institución educativa. Este clima surge ante las relaciones y la interacción entre los diferentes actores que conforman el entorno educativo, y tiene un impacto significativo en el rendimiento académico aunado a la conducta de los estudiantes. En otras palabras, el clima escolar se refiere a las características y condiciones del ambiente educativo que influyen en el bienestar, también en el aprendizaje y finalmente en el comportamiento de los miembros de la comunidad escolar.

En el contexto histórico, se realizaron estudios sobre el clima organizacional que sirvieron como influencia para analizar el entorno de diferentes instituciones, incluyendo las escuelas (Chirinka & Khavinson, 2018). Posteriormente, surgieron investigaciones científicas que destacaron la importancia del clima escolar en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes (Halpin & Croft, 1963). Coleman fue uno de los autores más influyentes en los años 60, al resaltar el papel de los aspectos familiares en el rendimiento académico. En la década de 1980, en un estudio destacado, enfatizó la importancia de los aspectos escolares como indicadores del éxito académico. Además, reveló que los estudiantes en instituciones privadas tenían un rendimiento superior a los de instituciones públicas, y atribuyó esto al clima escolar, donde las interacciones entre padres y profesores, así como entre profesores y estudiantes, se caracterizaban por la confianza mutua (Coleman et al., 1982).

En el marco filosófico, se destaca que el entorno educativo tiene como objetivo no solo el aprendizaje intelectual, sino también el desarrollo integral del individuo, incluyendo sus aspectos físicos, mentales y espirituales. Se enfatiza la importancia de guiar, cuidar y enseñar a los niños de manera basada en valores y disciplina, para que más adelante se vuelvan individuos con una mentalidad saludable y activa en sus acciones. Se subraya que una educación adecuada implica la transmisión de valores, un trato óptimo, tolerancia y amor hacia los

demás, promoviendo la práctica de conductas apropiadas entre los compañeros. Esta enseñanza fortalece la toma de decisiones que pueden tener efectos duraderos en la vida de cada persona (White, 2017).

Según la teoría de Lewin (1973), el comportamiento humano y de los grupos debe ser analizado en conjunto, considerando la interacción entre el sujeto y el entorno. Lewin enfatiza que los individuos no son entidades pasivas que simplemente reaccionan a estímulos externos, sino que su comportamiento está influenciado por su interpretación y percepción del entorno, así como por sus interacciones con él. Además, destaca la importancia de las dinámicas, que proporcionan información sobre lo que ocurre en cada etapa de un proceso, aunque no necesariamente explican el porqué de dicho proceso. En resumen, esta teoría enfoca la importancia de entender las interacciones entre la persona y aquello que lo rodea para comprender su comportamiento y las dinámicas que ocurren en el entorno.

En este trabajo, se adopta la definición de clima social escolar propuesta por Aron y Milicic (1999), quienes lo describen como la percepción que tienen los alumnos de los diferentes elementos presentes en su entorno escolar. Además, destacan que el clima social también implica la percepción que los docentes tienen de su ambiente de trabajo. En resumen, el clima social escolar se refiere a cómo los estudiantes y los profesores perciben y experimentan el ambiente escolar en términos de relaciones, interacciones y características del entorno (Aron y Milicic, 2013).

Además, Aron y Milicic (2013) proponen una tipología de climas escolares, distinguiendo entre climas tóxicos y climas nutritivos. En los climas tóxicos, los agentes del entorno escolar son considerados como contaminantes y generadores de un ambiente perjudicial para el desarrollo de los estudiantes. Por otro lado, los climas nutritivos se caracterizan por la presencia de agentes que contribuyen al crecimiento y beneficio de los alumnos. También se menciona la existencia de agentes invisibles, aquellos que tienen un impacto reducido en el ambiente escolar (Aron y Milicic, 2013).

En relación con las dimensiones del clima social escolar propuestas por Aron y Milicic (2013), se consideran cuatro subescalas principales que buscan evaluar la percepción de los alumnos en diferentes aspectos. Estas subescalas se centran en la percepción de los docentes, los compañeros, de igual forma la satisfacción con la escuela como institución aunada a la satisfacción con la estructura escolar. Posteriormente, se añadió una subescala adicional para evaluar la presencia de hostigamiento o bullying en el ambiente escolar. Estas dimensiones permiten examinar diferentes aspectos del clima social y obtener información detallada sobre la percepción de los estudiantes en cada uno de estos ámbitos.

Es importante destacar que el rol del docente es necesario en la construcción del clima social escolar, ya que sus actitudes y formas de relacionarse con los estudiantes influyen en la percepción que estos tienen del ambiente educativo. La manera en que el profesor se relaciona con los alumnos puede determinar si el clima se percibe como nutritivo o tóxico. Los comportamientos, la comunicación y el trato afectuoso por parte del profesor pueden fomentar un clima positivo y propicio para el aprendizaje, mientras que actitudes negativas o desfavorables pueden generar un ambiente perjudicial para el desarrollo de los estudiantes (Aron y Milicic, 2013).

Es cierto que las relaciones entre compañeros tienen un impacto significativo en el bienestar socioemocional de los estudiantes. Sentirse aceptado, incluido y seguro dentro del grupo de compañeros es fundamental para su desarrollo emocional. Estos aspectos influyen en su autoestima, sentido de pertenencia y satisfacción en el entorno escolar. Por el contrario, experimentar rechazo, ignorancia y discriminación por parte de sus pares puede ser doloroso y tener efectos negativos en su ajuste socioemocional. Por tanto, promover relaciones saludables y respetuosas entre los estudiantes es crucial para crear un clima social escolar positivo (Aron y Milicic, 2013).

Efectivamente, el entorno físico de la escuela, es decir, los centros en los que se logran suceder las actividades educativas desempeñan un rol indispensable en la convivencia y el rendimiento de los estudiantes. Los lugares que brindan armonía, comodidad, buena iluminación y temperatura adecuada generan una

sensación de bienestar, lo que contribuye positivamente al ambiente escolar. Por otro lado, los lugares que carecen de mantenimiento están descuidados o en malas condiciones pueden generar estados de ánimo negativos en los alumnos y profesores, lo que afecta tanto su rendimiento académico como la calidad de la convivencia en la escuela. Por ello, es necesario que las instituciones educativas se preocupen por crear y mantener lugares adecuados y agradables para promover un clima escolar favorable (Aron y Milicic, 2013).

Mientras que, el concepto de colegio se refiere a la percepción global que tiene el alumno sobre el clima social de su escuela, teniendo en cuenta diversos aspectos relacionados con las circunstancias que se presentan en el entorno estudiantil. Entre estos aspectos se incluyen los estilos escolares, es decir, la forma en que se desarrollan los eventos educativos y se establecen las relaciones entre profesores y alumnos. También se considera el grado de apego que el alumno siente hacia su escuela, es decir, el sentido de pertenencia y vínculo emocional que experimenta con la institución educativa. Además, se toma en cuenta la interpretación que el alumno realiza de las pautas de disciplina, es decir, cómo percibe las normas y reglas que rigen la convivencia en su escuela. Todos estos elementos contribuyen a la formación de la opinión global del alumno sobre el clima social de su escuela, influyendo en su bienestar y en el desarrollo de su experiencia educativa (Aron y Milicic, 2013).

Además, el hostigamiento o bullying son eventos importantes que considerar en el análisis del clima social escolar. Esta escala se incluye para evaluar la presencia de intimidación y hostigamiento entre los alumnos, ya sea por parte de compañeros del mismo curso o de otros cursos. A diferencia de las otras subescalas, en este caso una puntuación más alta indica una percepción negativa del clima escolar en relación con el bullying. El hostigamiento y la intimidación son conflictos que perturban de manera significativa el clima social estudiantil, afectando la convivencia y el bienestar de los alumnos en el entorno escolar (Aron y Milicic, 2013).

Por otro lado, se expresa a detalle las teorías enfocadas sobre la segunda variable: Actitud asumida ante el acoso escolar.

Los autores Caballo et al. (2012) destacan la presencia de diferencias de poder y dinámicas de sumisión y dominación en las interacciones entre individuos dentro del entorno escolar. Estas interacciones pueden manifestarse a través de acciones de maltrato físico o verbal de manera constante y premeditada, con el objetivo de molestar, amenazar o conseguir algo a través del chantaje. Estas conductas crueles afectan los derechos e integridad de los estudiantes (Oñate y Piñuel, 2005).

En la antigüedad, la violencia en el entorno escolar era aceptada y justificada, como se refleja en la frase "La letra entra con sangre" de la época medieval. Sin embargo, figuras como Francisco de Goya y Jean Rousseau cuestionaron y rechazaron esta práctica violenta en la educación. En la antigua Roma, los maestros usaban azotes como método educativo, y los jesuitas tenían a un "corrector" encargado de golpear a los estudiantes que se comportan mal. En el siglo XVIII, Rousseau propuso una perspectiva diferente en su libro "Emilio o De la educación", enfatizando el desarrollo natural del niño. En el siglo XX, autores como Piaget y Vygotsky propusieron nuevas teorías pedagógicas que promueven que los estudiantes construyeran su propio conocimiento, mientras que los maestros actuaron como facilitadores. Estas perspectivas cuestionaron la idea de que los alumnos no tenían capacidad para cuestionar su propio aprendizaje.

En el ámbito filosófico, se destaca la importancia de las interacciones y relaciones que experimenta el individuo, especialmente aquellas que involucran a adultos (profesores) y jóvenes (alumnos). Estas interacciones son fundamentales para proteger a los estudiantes de situaciones de riesgo, como la violencia, y deben servir de base para las relaciones entre compañeros en el entorno escolar. El nivel de intimidad, la frecuencia de la relación y el afecto que se establece entre los sujetos son aspectos que influyen en estas interacciones (White, 1873).

En el ámbito filosófico, se destaca la importancia de las interacciones y relaciones que experimenta el individuo, especialmente aquellas que involucran a adultos (profesores) y jóvenes (alumnos). Estas interacciones son fundamentales para proteger a los estudiantes de situaciones de riesgo, como la violencia, y deben servir de base para las relaciones entre compañeros en el entorno escolar. El nivel

de intimidad, la frecuencia de la relación y el afecto que se establece entre los sujetos son aspectos que influyen en estas interacciones (White, 1873).

Caballo et al. (2012) describe diferentes formas de acoso escolar en base a sus investigaciones. En primer lugar, mencionan el acoso físico, que se refiere a las acciones agresivas dirigidas al cuerpo de otra persona, como patadas, puñetazos, empujones, así como la agresión hacia sus pertenencias. En segundo lugar, está el acoso relacional, que implica acciones dirigidas a aislar a la víctima del grupo escolar, denigrar, impedir su participación en actividades, difundir rumores, ignorarla, insultarla y marginar. Estas formas de acoso son objeto de debate y continúan siendo investigadas para comprender mejor sus características y consecuencias.

Por su parte, Bosworth et al. (1999) identificaron cinco roles en las conductas de acoso escolar: el acosado, que es la persona que sufre el acoso; el acosador, que es quien ejerce el acoso; el acosador/acosado (*bully-victim*), que es aquel que alterna entre ser acosador y acosado; el observador, que presencia el acoso, pero no interviene y el estudiante no involucrado, que no participa ni presencia el acoso. Estos roles son utilizados para comprender la dinámica de las conductas de acoso y su impacto en los individuos involucrados (Caballo et al., 2012). Estos son:

El acoso escolar involucra diferentes roles. El acosado es el estudiante que sufre las amenazas o agresiones. El acosador es el estudiante que realiza las conductas agresivas. El acosado-acosador es aquel estudiante que tanto ejecuta como recibe agresiones. Los observadores son los estudiantes que presenciaron las diferentes formas de acoso en el entorno escolar. Por último, los estudiantes no intervinientes son aquellos que no han experimentado ni presenciado ningún evento de acoso en el ambiente escolar. Estos roles son importantes para comprender la dinámica y el impacto del acoso escolar en los individuos involucrados (Caballo et al., 2012).

Según la investigación de Caballo et al. (2012), se identificaron cinco dimensiones del acoso escolar mediante el uso del "Cuestionario multimodal de interacción escolar". Estas dimensiones incluyen los comportamientos intimidatorios de los acosadores, la victimización recibida por parte de los

acosados, la observación activa en defensa del acosado, el acoso extremo/ciberacoso y la observación pasiva. Estas dimensiones proporcionan una comprensión más completa del acoso escolar y son fundamentales para su estudio y análisis.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo

Corresponde al tipo de índole básica, el cual se esmera por recopilar datos del medio partiendo de una teoría ya planteada del cual se sustenta, el cual persigue la finalidad de fomentar novedosas teorías o transformarlas, nutriendo los conocimientos científicos o filosóficos (Quezada, 2014, p.22).

Diseño

Concierno al diseño no experimental, pues el trabajo está encaminado al desarrollo sin ejecutar la manipulación de las variables a evaluar, en otras palabras; no se ejecuta el manejo de la variable independiente; además de corte transversal, pues la recopilación de datos en cuestión a las variables de evaluación se ejerce en un solo periodo de tiempo o situación (Nuñez, 2005, p.63).

3.2 Variables y operacionalización

Variable. Clima Social Escolar

Se estima como la percepción que poseen los niños y jóvenes frente al escenario escolar, así como la percepción que presentan los docentes respecto a su ambiente laboral (Aron & Milicic, 2013, p.17). Esta variable fue analizada mediante los puntajes obtenidos de ECLIS. Escala de evaluación de clima social escolar para estudiantes de Aron y Milicic (2013); constituida por 82 ítems, organizadas en cinco dimensiones: Mis profesores (ítems 1 al 30), mis compañeros (ítems 31 al 45), Lugares (ítems 46 al 55), Mi colegio (ítems 56 al 82) y Hostigamiento (Bullying) (ítems 37 al 45); siendo la escala de medición de tipo Likert bajo cuatro modalidades de respuesta y tipo de variable es ordinal (ver anexo 1).

Variable. Actitud asumida ante el acoso escolar

Es entendido como la presencia constante de una evidente diferencia en el poder observado en las interacciones que se forman entre los individuos pertenecientes al escenario escolar, en donde se aprecia un conjunto de acciones de sumisión y dominación por parte de los sujetos en fases de tiempos prolongados

(Caballo et al., 2012). Esta variable fue analizada mediante los puntajes obtenidos de Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) (Caballo et al., 2012), adaptado al contexto peruano por Noé (2014), constituido por 38 ítems, organizados en cinco dimensiones: Comportamientos Intimidatorios (acosador) (ítems 24,14,32,12,09,05,17,35,02,26), Victimización recibida (acosado) (ítems 28,34,13,23,04,19,11,33,30), Observador activo en defensa del acosado (ítems 29,27,25,38,03,20,22), Acoso extremo/Ciberacoso (ítems 16,07,21,31,18,37,01,10) y Observador pasivo (ítems 15,06,08,36); siendo la escala de medición de tipo Likert bajo cuatro modalidades de respuesta y tipo de variable es ordinal (ver anexo 1).

3.3 Población, muestra y muestreo

Población

La población estudiada, según Olaz y Medrano (2014), se refiere al conjunto de elementos que comparten características similares en términos de cultura, tiempo y valores en un espacio y tiempo determinados. En este caso, la población total está conformada por 20,027 estudiantes adolescentes de 1ero a 4to de secundaria de las instituciones educativas públicas del distrito de Comas, según los datos de ESCALE (2023). Esta población se divide en dos instituciones, donde la primera cuenta con 287 estudiantes y la segunda con 501 estudiantes, lo que da un total de 788 estudiantes adolescentes de 1ero a 4to de secundaria en las dos instituciones educativas públicas del distrito de Comas en el año 2023. De estos, se encuentran 142 hombres y 145 mujeres en la primera institución, y 295 hombres y 206 mujeres en la segunda institución, abarcando los diferentes grados de secundaria. En resumen, la población total es de 788 estudiantes (ESCALE, 2023).

Muestra

La muestra está referida como aquel subconjunto que se delimita de la población (Hernández y Carpio, 2019). En el estudio fue estimada mediante la fórmula de población finita, basándose en los respectivos datos: N: tamaño de la población (788), z: nivel de confianza de 95% (1.96), p: estimación proporcional de .5, q: 1-p y s: error de .05 (Soto, 2015). Por lo que la cantidad mínima de estudiantes era 258 estudiantes; no obstante, para lograr un mayor representación y

variabilidad en las respuestas se sugiere una muestra mayor o igual a 500 (MacCallum et al., 1999), por lo que, se terminó encuestando a 547 adolescentes de 1er a 4to de secundaria de dos instituciones educativas públicas del distrito de Comas, pues aceptaron ser parte de la muestra final.

Muestreo

Se emplea el muestreo no probabilístico de tipo intencional. Referido como aquel proceso que permite dar la explicación que no todos los participantes presentaron la misma posibilidad de ser captados como muestra, los cuales se ajustaron a los criterios propuestos por la autora de esta investigación (Vara, 2012).

Criterios de Inclusión

- Estudiantes adolescentes del 1er al 4to grado de secundaria de ambos sexos.
- Estudiantes adolescentes matriculados en el año 2023 del 1er al 4to grado de secundaria de ambos sexos.

Criterios de Exclusión

- Estudiantes adolescentes que pertenezcan al 5to grado de secundaria
- Estudiantes adolescentes del 1er al 4to grado de secundaria que respondan de manera inadecuada, errada o incompleta los cuestionarios.
- Estudiantes adolescentes del 1er al 4to grado de secundaria que nieguen su participación en la investigación.
- Estudiantes adolescentes cuyos padres rechazan la participación de sus hijos en la investigación.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Con respecto a la técnica de estudio, se hace referencia a la encuesta, el cual procede de los estudios de índole cuantitativo, estando caracterizado por el propósito de la descripción, análisis, así como evaluación de las relaciones presentes entre variables en poblaciones o agrupaciones de sujetos particulares, generando conocimientos de un individuos, entidades o problemáticas (Yuni y Urbano, 2014).

Instrumentos de recolección de datos

Ficha Técnica

Nombre de la prueba: Escala de clima social escolar (ECLIS)

Autores: Aron, Milicic y Armijo

Año: 2011

Procedencia: Chile

Finalidad: Evaluar la percepción que poseen los estudiantes hacia los distintos aspectos del ambiente escolar

Ámbito de aplicación: Individual y colectiva

Tiempo: 30 minutos aproximadamente

Estructuración: 82 ítems

Aplicación: Escolares de 11 a 18 años

Reseña histórica

La idea del diseño de la ECLIS nace de la motivación de poseer un instrumento que permita conocer la percepción que los estudiantes poseen del contexto social acerca de sus actividades académicas, así como la convivencia; mientras que la fundamentación teórica en primera instancia representa la reflexión de las autoras con relación a la convivencia social, en base a resultado de varios proyectos de investigación y trabajos de campo en contextos escolar. Esta escala originalmente contaba con 102 ítems, divididos en cuatro subescalas referido a la percepción de los alumnos a: los profesores, compañeros, institución en general y con la infraestructura; luego se agregó una subescala de hostigamiento (bullying). Finalmente, por distintos procedimientos para la validación que se realizaron en varias etapas, se definió la escala final de 82 ítems (Aron y Milicic, 2013) (ver anexo 2).

Consigna de Aplicación

Este instrumento es de administración tanto individual como colectiva, con un tiempo de duración de aproximadamente 30 minutos, mediante la previa indicación a los participantes que deben contestar un conjunto de interrogantes respecto de lo que piensan de su colegio, sus profesores y compañeros, y marcar

el casillero de acuerdo con una de las cuatro opciones de respuesta que crean conveniente.

Criterios de Calificación e Interpretación

Esta prueba está compuesta por 82 ítems, organizadas en cuatro dimensiones: Mis profesores (30 ítems), mis compañeros (15 ítems), Lugares (10 ítems), Mi colegio (27 ítems) y Hostigamiento (bullying) (8 ítems). Asimismo, consta de cuatro modalidades de respuesta correspondiendo al tipo Likert, de los cuales, mediante la sumatoria de la mismas, se ubica en cada categoría como puntajes bajos, medios y altos (Aron & Milicic, 2013).

Propiedades psicométricas originales del instrumento

Respecto al estudio de Aron, Milicic y Armijo (2011), las evidencias de la validez de constructo se establecieron mediante la correlación de las dimensiones del test, donde se obtuvo puntajes aceptables, mostrando asociaciones positivas estadísticamente significativas entre las dimensiones de las condiciones físicas del colegio, relación entre pares, profesores y colegio ($.27 \leq r \leq .53$), mientras que la subescala de bullying reveló correlaciones negativas con las escalas restantes ($-.25 \leq r \leq -.90$). Con respecto a la fiabilidad, a través del coeficiente de alfa de Cronbach se evidenciaron valores adecuados en la escala total de .89), mientras que en sus 5 subescala: Mis profesores fue de .82, mis compañeros en .78, Lugares fue de .63, Mi colegio fue de .77, finalmente Hostigamiento fue de .78.

Propiedades psicométricas del piloto

Para la prueba piloto se empleó una muestra piloto de 231 participantes, no obstante, a partir de las escalas adaptadas se creó una versión reducida de 20 ítems cuyos comunalidades se encontraron .42 y .72. Asimismo, se probó un análisis factorial confirmatorio obteniendo los siguientes índices de ajuste: $\chi^2 = 278.441$, $p < .001$, $gl = 165$, $\chi^2/gl = 1.688$, CFI = .943, TLI = .935, RMSEA [IC 90%] = .055 [.043; .066], SRMR = .075. Además, se calculó la consistencia interna mediante el coeficiente omega, obteniendo .91 en el factor general, así como .86, .73, .82, .68 y .84 para cada factor respectivamente. Dicha reducción de reactivos

es consistente con lo indicado por Henson y Roberts (2006) que señala que es importante que los instrumentos de medida sean de corta aplicación pues de lo contrario podría ocasionar respuestas sesgadas dado que instrumentos extensos pueden agotar o producir rechazo en los evaluados.

Ficha técnica

Nombre de la prueba: Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

Autores: Caballo, Caldedero, Arias, Salazar y Iruña

Año: 2012

Procedencia: España

Autor de adaptación: Grijalva

Año de adaptación: 2014

Finalidad: Evaluar los factores del acoso escolar

Ámbito de aplicación: Individual y colectiva

Procedencia: Trujillo – Perú

Tiempo: 20 minutos aproximadamente

Estructuración: 36 ítems y 5 dimensiones

Aplicación: individuos de 10 a 15 años

Reseña histórica

Este instrumento es el producto de una investigación que se originó hace varios años, que mediante la utilización del Cuestionario multimodal de interacción social (CMIE-III) propuesto en el trabajo de Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Iruña en el año 2011, el cual constaba de 44 ítems más 2 de control, seis factores y cuatro modalidades de respuesta de escala tipo Likert; se sometió a procedimientos de validación y se da como conclusión una nueva estructura de este instrumento (Caballo et al., 2012) (ver anexo 2).

Consigna de Aplicación

Este instrumento es de instrumento individual como colectiva, con un tiempo de duración de aproximadamente 20 minutos, mediante la previa indicación a los participantes que deben contestar una serie de preguntas que narran ciertas hechos que podrían ocurrir en tu escuela, por lo que deben marcar con un aspa en

la alternativa que explique mejor cuántas veces han experimentado dichos eventos en los dos últimos meses, así como que deben hacerlo de la manera más sincera, no deben dejar ninguna pregunta sin contestar y que no existen preguntas correctas ni incorrectas.

Criterios de Calificación e Interpretación

Esta prueba está compuesta por 36 ítems, organizados en cinco dimensiones. Asimismo, consta de cuatro modalidades de respuesta correspondiendo al tipo Likert, siendo los valores de 1=Nunca, 2=Pocas, 3=Bastante y 4=Muchos, de los cuales, mediante la sumatoria de la mismas respecto a cada factor, se ubica en los baremos percentilares, según cada sexo (Noé, 2014, p.13-14).

Propiedades psicométricas originales del instrumento

Caballo et al. (2012) realizaron un estudio para examinar la validez del constructo y la fiabilidad de un cuestionario sobre acoso escolar. Mediante un análisis factorial exploratorio, identificaron cinco factores que explicaban el 54.65% de la varianza. Estos factores fueron: comportamiento intimidatorio, victimización recibida, observador activo en defensa del acosado, acoso extremo/ciberacoso y observador pasivo. En cuanto a la fiabilidad, obtuvieron valores adecuados en el coeficiente alfa de Cronbach, tanto para la escala total (.81) como para los cinco factores: comportamientos intimidatorios (acosador) (.90), victimización recibida (acosado) (.87), observador activo en defensa del acosado (.78), acoso extremo/ciberacoso (.61) y observador pasivo (.85). Además, la fiabilidad fue respaldada por el análisis de las dos mitades de Guttman, obteniendo un valor aceptable de .85.

Propiedades psicométricas peruanas

Según el estudio de Noé (2014) las evidencias de validez se contrastaron por medio del análisis factorial exploratorio, dando como resultado 5 factores que explicaban a una varianza de 46.066%, así como unas elevadas cargas factoriales de .50 a .60 presentes en cada factor. Además, en el análisis de correlación ítem-

test para constatar la validez del constructo, los valores observados fueron elevados a .2. En cuanto a la fiabilidad, se evidenciaron valores adecuados en el coeficiente de alfa en el test total (.863), mientras que en sus 5 factores: Comportamientos intimidatorios (acosador) (.847), Victimización recibida (acosado) (.800), Observador activo en defensa del acosado (.842), Acoso extremo/Ciberacoso (.790) y Observador pasivo (.673).

Propiedades psicométricas del piloto

Para la prueba piloto se empleó una muestra piloto de 231 participantes, no obstante, a partir de las escalas adaptadas se creó una versión reducida de 15 ítems cuyos comunalidades se encontraron .19 y .82. Asimismo, se probó un análisis factorial confirmatorio obteniendo los siguientes índices de ajuste: $\chi^2 = 16.441$, $p < .001$, $gl = 80$, $\chi^2/gl = 2.006$, CFI = .960, TLI = .947, RMSEA [IC 90%] = .055 [.051; .081], SRMR = .069. Además, se calculó la consistencia interna mediante el coeficiente omega, obteniendo .90 en el factor general, así como .69, .83, .71, .74 y .80 para cada factor respectivamente. Dicha reducción de reactivos es consistente con lo indicado por Henson y Roberts (2006) es importante que los instrumentos de medida sean de corta aplicación pues de lo contrario podría ocasionar respuestas sesgadas dado que instrumentos extensos pueden agotar o producir rechazo en los evaluados.

3.5 Procedimientos

En primer lugar, se inició con la recopilación de datos respecto a las variables de análisis, así como el planteamiento de trabajos previos, teorías afines, hipótesis, objetivos y el método. Posteriormente, se seleccionó las herramientas de medición solicitando previamente la autorización para su aplicación a cada autor (ver anexo 8); de la misma manera, se enviaron un documento de presentación firmado por la universidad a las respectivas autoridades de las entidades escolares; para luego efectuar coordinaciones con el director para la administración de las pruebas en los estudiantes. Es pertinente mencionar que los participantes de la evaluación previamente fueron anticipados del propósito de estudio y respecto al proceso de los resultados, brindando la aceptación con la firma del asentimiento informado bien por ellos o por las autoridades pertinentes (ver anexo 4). Póstumo a la

administración de las pruebas, se ejecutó el proceso y análisis de los datos por medio del empleo del paquete estadístico con los que se estableció los resultados respecto a los objetivos propuestos y finalmente la discusión, conclusión y recomendaciones.

3.6 Método de análisis de datos

Las respuestas se ingresaron en el programa Office Microsoft Excel 2013, siendo exportadas y procesadas en el Paquete Estadístico SPSS versión 26. Es así como, los datos se organizaron en dos procedimientos: en primera instancia, se estableció la estadística descriptiva, el cual se enfatiza en el orden, clasificación de las frecuencias, así como distribuir las distintas características de las variables de análisis (Gómez et al., 2003, p. 91), determinando la distribución de los niveles de los datos de la muestra.

En segunda instancia, se procedió con la estadística inferencial, el cual se encarga del proceso metódico con el propósito de la obtención de conclusiones de una muestra (Gómez et al., 2003). Para ello, se determinó la prueba de normalidad, con el objetivo de analizar qué distribución pertenece a los datos, paramétricas o no paramétricas (Romero, 2016), empleando la prueba de Shapiro - Wilk, pues es de gran eficacia en la detección las desviaciones de normalidad respecto a la simetría, curtosis o ambas, asimismo es recomendable para cualquier forma de distribución y tamaño muestral, infiriendo que si la significancia es mayor a $p > .05$ los datos se ajustan a una distribución normal (Mohad, 2011), el cual permitió el empleo adecuado del estadístico paramétrico de Pearson (r) o el estadístico no paramétrico de Spearman (Rho) (Soto, 2015). En cuanto al análisis comparativo se empleó la prueba de U de Mann – Whitney, el cual es una alternativa no paramétrica empleado en dos muestras independientes (Berlanga y Rubio, 2012).

3.7 Aspectos éticos

Las pautas éticas de este estudio se basarán en el grado de responsabilidad, evitando el plagio y respetando la propiedad intelectual de los investigadores citados basados en las pautas establecidas por la APA (2020).

Asimismo, de acuerdo con el Colegio de Psicólogos del Perú (CPSP, 2017) refieren que en el pleno ejercicio del oficio profesional de la psicología, se deben centrar en los aspectos de beneficencia, el cual se orienta en realizar el bien a los demás y todo acto de no beneficencia, que, en otras palabras, puntualiza en descartar toda acción que provoque daño.

De la misma manera, se orientó mediante las pautas de los cuatro principios bioéticos planteados por Beauchamp y Childress (2011), siendo los siguientes: respeto por la autonomía (libre participación de los estudiantes), justicia (ningún tipo de acción discriminatoria a los evaluados), beneficencia (entrega de los resultados a las autoridades de las instituciones) y no maleficencia (no se perjudica en ningún aspecto a los estudiantes).

En referencia a la Asociación Médica Mundial (2015) en la Declaración de Helsinki, enfatizan una lista de aspectos éticos que residen sobre los requisitos y protocolos necesarios que velen por el respeto en todo momento de la participación libre y confidencial de los individuos de análisis, por ello se contará con documentos como son los permisos establecidos a las entidades pertinentes, así como el asentimiento informado dirigido a los estudiantes.

IV. RESULTADOS

Tabla 1

Análisis descriptivo de la variable Clima Social Escolar (n = 547)

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	216	39.5
Promedio	236	43.1
Alto	95	17.4
Total	547	10.0

En la tabla 1 se observa cómo se ha distribuido la variable, donde el 39.5% de los evaluados poseen un nivel bajo, por ende, perciben un mal clima social escolar; asimismo, el 43.1% posee niveles promedio, por ende, le perciben un clima ni, bueno ni malo; además, un 17.4% posee un nivel alto, entonces se entiende como un buen clima social escolar.

Tabla 2

Análisis descriptivo de la variable Actitud asumida ante el acoso escolar (n = 547)

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	94	17.2
Promedio	184	33.6
Alto	269	49.2
Total	547	10.0

En la tabla 2 se observa cómo se ha distribuido la variable, donde el 17.2% de los evaluados poseen un nivel bajo, por ende, una actitud desfavorable hacia el acoso escolar; asimismo, el 33.6% posee niveles promedio, por ende, le es indiferente; además, un 49.2% posee un nivel alto, entonces se entiende una actitud favorable hacia el acoso escolar.

Tabla 3*Análisis de normalidad mediante prueba Shapiro-Wilk (n = 547)*

	Variables	Estadístico	gl	Sig.
	Clima Social Escolar	.996	547	.127
D i m e n s i o n e s	Mis profesores	.953	547	.000
	Mis compañeros	.974	547	.000
	Lugares	.977	547	.000
	Mi colegio	.979	547	.000
	Hostigamiento	.963	547	.000
	Actitud asumida ante el acoso escolar	.948	547	.000
D i m e n s i o n e s	Comportamientos Intimidatorios	.929	547	.000
	Victimización recibida	.851	547	.000
	Observador activo en defensa del acosado	.764	547	.000
	Acoso extremo/Ciberacoso	.870	547	.000
	Observador pasivo	.949	547	.000

Nota: gl= grados de libertad, sig.= significancia

En la tabla 3 se observa la prueba de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, siendo en la actualidad la prueba con mayor robustas estadística debido a su alta sensibilidad independiente del tamaño de la muestra (Ghasemi & Zahediasl, 2012), presentando en todos los casos ausencia de normalidad, a excepción de la variable clima social escolar; en consecuencia, se evaluarán las correlaciones y comparaciones mediante pruebas no paramétricas.

Tabla 4

Correlación entre variables mediante el coeficiente Rho de Spearman (n = 547)

Variable	M	DE	1
1. Clima Social Escolar	56.16	8.22	
2. Actitud asumida ante el acoso escolar	25.19	6.85	-0.263 (.069) *** [-.339; -.183]

Nota. M y DE se utilizan para representar la media y la desviación estándar, respectivamente. Los valores entre corchetes indican el intervalo de confianza del 95% para cada correlación, los valores entre paréntesis el valor del coeficiente de determinación R^2 ; *** indica el nivel de significancia, siendo $p < .001$.

En la tabla 4 se observa que se realizó un análisis de relación mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, evidenciando una relación inversa y estadísticamente significativa entre el clima social escolar y la Actitud asumida ante el acoso escolar, además con tamaño de efecto pequeño ($R^2 = .07$), ya que valores mayores a .02 y menores a .13 es efecto pequeño (Ellis, 2010; Schäfer y Schwarz, 2019). Asimismo, grupos poblacionales con características similares a los de la muestra actual en el 95 de 100 casos la relación se hallará entre .22 a -.03 (Santabárbara, 2019).

Figura 1

Gráfico de normalidad y correlación de las variables

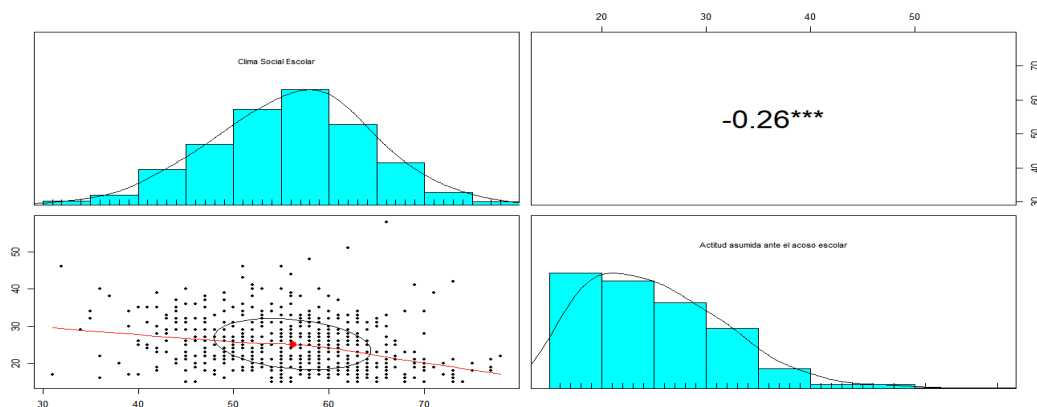


Tabla 5

Correlación de las dimensiones de clima social escolar con actitud asumida ante el acoso escolar mediante el coeficiente Rho de Spearman (n = 547)

Variable	Mis profesores	Mis compañeros	Lugares	Mi colegio	Hostigamiento
Actitud asumida ante el acoso escolar	-.34 (.12)***	.17 (.03)***	-.15 (.02)***	-.18 (.03)***	-.38 (.14)***
	[-.42, -.27]	[.09, .25]	[-.23, -.07]	[-.26, -.09]	[-.45, -.31]

Nota. Los valores entre corchetes indican el intervalo de confianza del 95% para cada correlación, los valores entre paréntesis el valor del coeficiente de determinación R²; *** indica el nivel de significancia, siendo $p < .001$.

En la tabla 5 se observa que se realizó un análisis de relación mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, evidenciando una relación negativa o inversa y estadísticamente significativa entre las dimensiones del clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar, a diferencia de mis compañeros que fue de relación positiva o directa, además con tamaño de efecto pequeño, ya que los valores fueron mayores a .02, a excepción de hostigamiento que posee efecto moderado (Ellis, 2010; Schäfer y Schwarz, 2019). Asimismo, grupos poblacionales con características similares a los de la muestra actual en el 95 de 100 casos la relación se hallará entre los valores hallados entre corchetes (Santabárbara, 2019).

Figura 2

Gráfico de normalidad y correlación de las dimensiones de clima social escolar

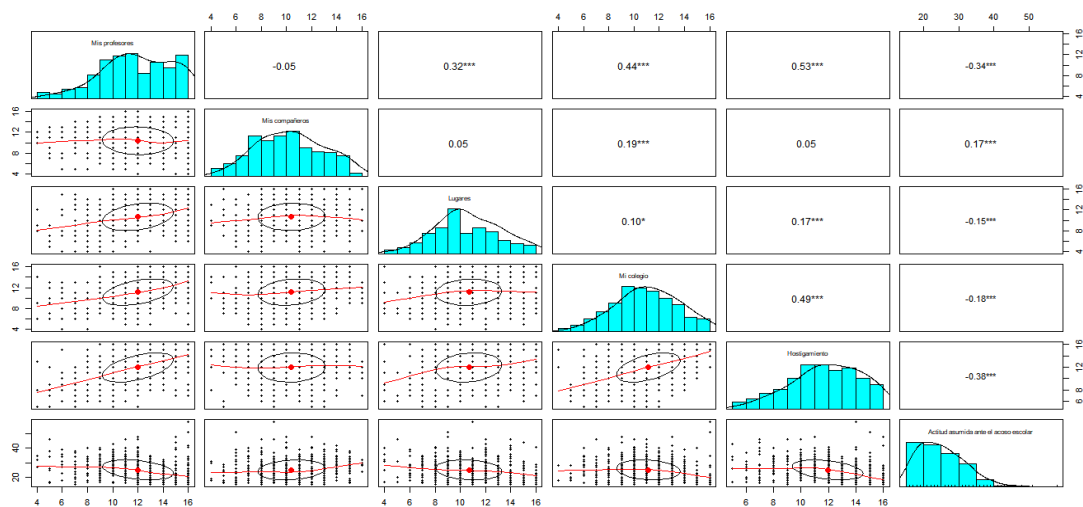


Tabla 6

Correlación de las dimensiones de actitud asumida ante el acoso escolar con clima social escolar mediante el coeficiente Rho de Spearman (n = 547)

Variable	Comportamientos Intimidatorios	Victimización recibida	Observador activo en defensa del acosado	Acoso extremo/Ciberacoso	Observador pasivo
Clima social escolar	-0.18 (.03)*** [-.26; -.09]	-0.21 (.04)*** [-.29; -.13]	-0.20 (.02)*** [-.28; -.12]	-0.22 (.05)*** [-.30; -.14]	-0.17 (.03)*** [-.25; -.09]

En la tabla 6 se observa que se realizó un análisis de relación mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, evidenciando una relación inversa y estadísticamente significativa entre las dimensiones de la actitud asumida ante el acoso escolar y clima social escolar, además con tamaño de efecto pequeño, ya que los valores fueron mayores a .02, a excepción de hostigamiento que posee efecto moderado (Ellis, 2010; Schäfer y Schwarz, 2019). Asimismo, grupos poblacionales con características similares a los de la muestra actual en el 95 de 100 casos la relación se hallará entre los valores hallados entre corchetes (Santabárbara, 2019).

Figura 3

Gráfico de normalidad y correlación de las dimensiones de actitud asumida ante el acoso escolar

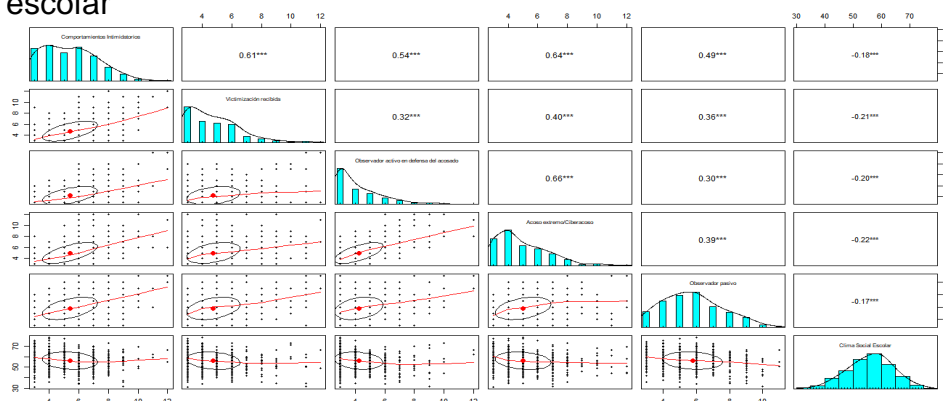


Tabla 7*Comparación de la variable clima social escolar en función al sexo (n = 547)*

Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Mujeres	254	257.15	65316.50
Hombres	293	288.61	84561.50

Nota: N= tamaño de muestra

En la tabla 7 se observa que la suma de rangos es mayor en hombres, por lo que, de confirmarse diferencias significativas, indicaría que la mediana es mayor en este grupo en comparación a las mujeres.

Tabla 8*Prueba U de Mann-Whitney de la variable clima social escolar en función al sexo*

U de Mann-Whitney	Z	Sig.	Coeficiente biserial puntual
32931.500	-2.323	.020	.091

Nota: Sig.= significancia

En la tabla 8 se observa el analisis de comparación de medianas mediante la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, encontrándose un p valor menor a .05, por ende, existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación con el clima social escolar, pero con tamaño de efecto pequeño calculada con el coeficiente de correlación biserial puntual (Field, 2018).

Tabla 9*Comparación de la variable actitud asumida ante el acoso escolar en función al sexo (n = 547)*

Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Mujeres	254	256.47	65144
Hombres	293	289.19	84734

Nota: N= tamaño de muestra

En la tabla 9 se observa que la suma de rangos es superior en hombres, por lo que, de confirmarse diferencias significativas, indicaría que la mediana es mayor en este grupo en comparación a las mujeres.

Tabla 10

Prueba U de Mann-Whitney de la variable actitud asumida ante el acoso escolar en función al sexo (n = 547)

U de Mann-Whitney	Z	Sig.	Coeficiente biserial puntual
32759.000	-2.418	.016	.093

Nota: Sig.,= singificancia

En la tabla 10 se observa el análisis de comparación de medianas mediante la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, encontrándose un p valor menor a .05, por ende, existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación con la actitud asumida ante el acoso escolar, pero con tamaño de efecto pequeño calculada con el coeficiente de correlación biserial puntual (Field, 2018).

V. DISCUSIÓN

Este estudio de investigación fue de tipo básico y tuvo un diseño no experimental, específicamente se trató de un estudio correlacional. Su objetivo principal fue determinar la relación entre el clima social escolar y la actitud ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas en 2023. El fundamento teórico utilizado en el estudio se basó en la teoría de Kurt Lewin (1973), que enfatiza la interacción entre el individuo y su entorno. Según esta teoría, es importante analizar tanto el comportamiento del individuo como el entorno en el que se desarrolla, ya que ambos se afectan mutuamente. Lewin sostiene que los individuos no son entes pasivos que simplemente reaccionan a estímulos, sino que su comportamiento está influenciado por la forma en que interpretan y perciben su entorno, así como por sus interacciones dentro de dicho entorno. Además, Lewin destaca la importancia de las dinámicas, que brindan información sobre lo que sucede en cada etapa de un proceso, aunque no necesariamente explican dicho proceso en su totalidad.

En consecuencia, se discutieron los principales hallazgos encontrados, por lo que se contrastó con los estudios previos, y la teoría vigente. Respectivo al primer objetivo específico tenía la finalidad de determinar los niveles de la variable clima social escolar se halló que de los 547 adolescentes encuestados el 39.5% poseía puntuaciones bajas, por ende, perciben un mal clima escolar, 43.1% posee puntuaciones promedio, entonces ni buen, ni mal clima y 17.4% posee puntuaciones altas, por ende, percibe un buen clima social escolar. Dichos resultados coinciden con el estudio de Arteaga (2020), que obtuvo que el 70% de los estudiantes refirió que el clima escolar como regular, el 16, 67% de los estudiantes sostuvo que es inadecuado (malo) y el 13.33% de los estudiantes indicaron un nivel bueno. Concluyendo, que los estudiantes perciben un clima escolar no tan satisfactorios, al igual que en el estudio actual. En ese sentido la teoría señala que los aspectos que pueden provocarlos son: Falta de relaciones positivas y apoyo emocional: Un clima escolar negativo puede deberse a la ausencia de relaciones positivas entre estudiantes y profesores, así como la falta de apoyo emocional por parte del personal escolar (Roorda et al., 2011). Esto puede generar sentimientos de alienación, ansiedad y falta de pertenencia.

Experiencias de acoso escolar: El acoso escolar, como el hostigamiento y la intimidación entre pares, puede contribuir a un clima escolar negativo. Las víctimas de acoso escolar pueden experimentar un deterioro en su bienestar emocional y una falta de seguridad en la escuela (Espelage & Swearer, 2003).

Respectivo al segundo objetivo específico tenía la finalidad de determinar los niveles de la variable actitud ante el acoso escolar, se encontró que 17.2% de los estudiantes encuestados poseían puntuaciones bajas, por ende, posee una actitud de desfavorecimiento hacia el acoso, es decir lo rechazan y no apoyan estas conductas, 33.6% posee puntuaciones promedio, por lo que tienen una posición neutral respecto a este fenómeno, no lo acepta ni lo rechaza, además el 49.2% posee puntuaciones altas, por ende, avalan y están de acuerdo con este fenómeno perjudicial. En ese sentido Espelage y Swearer (2003), señala que puede deberse a tres aspectos: Primero, la cultura escolar, que puede influir en la actitud de los estudiantes hacia el acoso escolar, además si existe una tolerancia o normalización de este fenómeno en el entorno escolar, los estudiantes pueden ser más propensos a avalar o estar de acuerdo con él; segundo, la desinformación: la falta de conciencia o información sobre sus consecuencias negativas tanto para las víctimas como para los perpetradores, así como la educación y la sensibilización son fundamentales para abordar este problema y tercero, las normas grupales y presión social, estas pueden influir en la actitud de los estudiantes hacia el acoso escolar. Si pertenecer a un grupo o mantener una reputación social implica avalar o estar de acuerdo con el acoso, algunos estudiantes podrían adoptar esa actitud para encajar o ser aceptados por sus pares

En relación con el tercer objetivo específico tenía la finalidad de analizar la relación entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023, por lo que se obtuvo un coeficiente rho de Spearman de $-.263$, $p < .001$, que indicaba una relación inversa, estadísticamente y efecto pequeño (.069), cuyos intervalos de confianza al 95% se hallaban entre valores $-.339$ a $-.183$. Dichos resultados son coherentes con el estudio realizado por Pachó (2021) que hallaron una relación entre los conflictos o acciones violentas reflejadas por los estudiantes con la crianza familiar y educación permisiva, siendo estos factores desencadenantes de

conflictos escolares, es decir que los conflictos acentúan un clima negativo; asimismo, dichos resultados son teóricamente coherentes pues las normas y los valores compartidos en la comunidad escolar, pueden influir en la actitud de los estudiantes hacia el acoso. Si el clima promueve valores de respeto, tolerancia y empatía, es más probable que los estudiantes adopten una actitud negativa hacia el acoso y se muestren más dispuestos a intervenir y apoyar a las víctimas (Smith et al., 2004); asimismo, Influencia de los adultos, como los profesores y el personal directivo, desempeñan un papel importante en la formación del clima social escolar. Su compromiso con la prevención del acoso y su enfoque en la promoción de la convivencia positiva pueden influir en la actitud de los estudiantes y en la percepción del acoso como inaceptable (Espelage et al., 2014). Finalmente, experiencias de acoso escolar pueden afectar la actitud de los estudiantes hacia el fenómeno. Aquellos que han sido víctimas o testigos de acoso pueden desarrollar una actitud más negativa hacia el mismo, reconociendo sus efectos perjudiciales y buscando promover un clima social escolar más seguro y solidario (Gini & Pozzoli, 2009).

Por otro lado, al analizar la relación entre las dimensiones del clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023, se hallaron coeficientes rho de Spearman de $-.34, p < .001$; $.17, p < .001$; $-.15, p < .001$; $-.18, p < .001$; $-.38, p < .001$; que indicaba una relación inversa, estadísticamente y efecto pequeño ($> .02$), a excepción de mis profesores, que posee un efecto moderado, esto es coherente con el hecho que los profesores son modelos de comportamiento para los estudiantes, puesto que su actitud, ética de trabajo y habilidades sociales influyen en la forma en que los estudiantes interactúan entre sí y cómo perciben el ambiente escolar (Wentzel et al., 2016), además si se produce una relación positiva entre profesores y estudiantes, trae consigo un mayor compromiso académico, una mayor motivación, una mayor satisfacción escolar y una disminución de la conducta disruptiva (Roorda et al., 2011); finalmente, los profesores pueden proporcionar un apoyo emocional crucial a los estudiantes, especialmente en momentos de dificultades o estrés, otorgando un ambiente escolar donde los estudiantes se sientan seguros y comprendidos emocionalmente promueve un mejor clima escolar

(Suldo et al., 2011). En ese sentido Filippsen y Marin (2020), encontró que los profesores que poseían más experiencia y grado de especialización en temas educativos responden mejor a las dificultades, presiones y cargos dentro de su institución educativa.

En función a la relación entre las dimensiones de la actitud asumida ante el acoso escolar y el clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023, se hallaron coeficientes rho de Spearman de $-.18, p < .001$; $-.21, p < .001$; $-.20, p < .001$; $-.22, p < .001$; $-.17, p < .001$, que indican relación inversa, estadísticamente y efecto pequeño ($.13 < R^2 > .02$). En ese sentido Thornberg et al. (2019) señala que las normas y valores sociales compartidos en la comunidad escolar pueden afectar la forma en que los estudiantes se involucran en el acoso. Si prevalecen normas de apoyo y defensa hacia los compañeros acosados, es más probable que los observadores se conviertan en defensores activos y denuncien el acoso. Además, factores individuales como las habilidades sociales, la autoestima y la empatía, pueden influir en cómo los estudiantes responden a los comportamientos intimidatorios y la victimización. Estos factores individuales también pueden afectar la probabilidad de que los estudiantes asuman un rol de observador activo o pasivo (Hong et al., 2011). Asimismo, la exposición y modelado de comportamientos juega un papel importante, puesto que los estudiantes pueden verse influenciados por los comportamientos que observan en su entorno. Si presencian o experimentan comportamientos intimidatorios, es más probable que se involucren como observadores activos o pasivos, o incluso como perpetradores, dependiendo de cómo perciban y modelen esos comportamientos (Williford et al., 2012).

Los hallazgos encontrados a partir del análisis de comparación mediante la prueba de U de Mann-Whitney arrojó que existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto al clima social escolar ($p < .05$), dicha diferencias son pequeñas pues el coeficiente biserial puntual ($r_{pb1} = .091$), señala un efecto pequeño, por ende, si bien existen diferencias estas no están tan acentuadas. Las diferencias estadísticamente significativas, pero de efecto pequeño entre hombres y mujeres respecto al clima social escolar pueden atribuirse a varios factores. Algunos estudios han encontrado que las niñas tienden a

experimentar un clima social escolar más favorable en comparación con los niños, lo que implica que las niñas pueden percibir un mayor apoyo emocional y relaciones positivas con sus compañeros y profesores en el entorno escolar (Van Houtte & Stevens, 2016). Por otro lado, los niños pueden enfrentar mayores desafíos en términos de interacciones negativas y comportamientos intimidatorios en el entorno escolar (Mynard & Joseph, 2000).

Un posible estudio que respalda esta explicación es el de Hymel et al. (1993), quienes encontraron que los niños populares agresivos y los niños impopulares rechazados tenían diferentes percepciones sobre el clima social escolar, con implicaciones negativas para los niños impopulares rechazados. Además, Holt y Espelage (2007) identificaron diferencias en la percepción del apoyo social entre los agresores, las víctimas y los agresores-víctimas, lo que puede influir en su experiencia del clima social escolar.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre hombres y mujeres en cuanto a su actitud hacia el acoso escolar, aunque estas diferencias fueron pequeñas, pues el coeficiente biserial puntual ($r_{pb} = .093$) indicó un efecto pequeño, lo que sugiere que, si bien hay diferencias, no son muy pronunciadas. No obstante, estos datos no han podido ser refrendados con estudios, pues se carece de estudios previos que hayan enfatizado en analizar las diferencias respecto al sexo, sin embargo, la psicología social podría examinar cómo los roles de género y las normas culturales influyen en la formación de actitudes hacia el acoso escolar. Las expectativas de género y las presiones sociales pueden llevar a diferencias sutiles pero significativas en la forma en que hombres y mujeres responden y asumen actitudes hacia el acoso escolar (Puhl et al., 2009). Estas diferencias podrían contribuir a las divergencias observadas en las percepciones del clima social escolar, aunado con los roles y las expectativas de género internalizados pueden dar lugar a diferencias en la aceptación o rechazo del acoso escolar entre hombres y mujeres (Connell, 2005).

Es importante considerar ciertas limitaciones al interpretar los resultados de esta investigación. Primero, el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia puede haber llevado a una muestra no representativa de la población objetivo, lo que limita la generalización de los hallazgos a la población en general.

Además, el tamaño relativamente pequeño de la muestra puede haber afectado la capacidad del estudio para detectar efectos más sutiles y limitar la generalización de los resultados.

El uso de instrumentos de autoinforme para recopilar datos también tiene limitaciones, ya que las respuestas de los participantes pueden estar sujetas a sesgos y limitaciones inherentes a la subjetividad. La deseabilidad social puede influir en las respuestas de los participantes, lo que puede afectar la precisión de los resultados.

El diseño transversal utilizado en el estudio significa que solo se recopiló información en un momento específico, lo que limita la capacidad para establecer relaciones causales o comprender cómo las variables estudiadas pueden cambiar con el tiempo. Un diseño longitudinal que recopile datos en diferentes momentos podría proporcionar una perspectiva más completa.

Además, es importante tener en cuenta que este estudio se centró exclusivamente en estudiantes adolescentes de Comas, por lo que los resultados pueden no ser generalizables a estudiantes de otros distritos de Lima u otras poblaciones. Las características demográficas, culturales y socioeconómicas de otros grupos pueden influir en los resultados de manera diferente.

Esta investigación ha proporcionado información valiosa sobre la relación entre el clima social escolar y la actitud ante el acoso escolar en adolescentes de Comas en 2023. Sin embargo, las limitaciones mencionadas deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. Se necesitan futuras investigaciones para abordar estas limitaciones y mejorar la comprensión de los fenómenos estudiados, lo que permitirá implementar intervenciones más efectivas en psicología educativa.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA

Se determinó que el 39.5% de la muestra poseía niveles bajos, 43.1% niveles promedio y 17.4% niveles altos de clima social escolar.

SEGUNDA

Se determinó que el 17.2% asumen una actitud desfavorable, 33.6% indiferentes y 49.2% asumió una actitud favorable ante el acoso escolar.

TERCERA

Se determinó que existe una relación inversa, estadísticamente significativa y de efecto pequeño entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar.

CUARTA

Se determinó que existe una relación inversa, estadísticamente significativa y de efecto pequeño entre las dimensiones del clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar.

QUINTA

Se determinó que existe una relación inversa, estadísticamente significativa y de efecto pequeño entre las dimensiones de la actitud asumida ante el acoso escolar y el clima social escolar

SEXTA

Se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas y de efecto pequeño entre hombres y mujeres respecto a la actitud asumida ante el acoso escolar.

SÉPTIMA

Se determinó que existen diferencias estadísticamente significativas y de efecto pequeño entre hombres y mujeres respecto al clima social escolar.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA

Se recomienda realizar muestreos probabilísticos en futuras investigaciones para garantizar una mayor representatividad de la población estudiantil adolescente de Comas.

SEGUNDA

Es recomendable utilizar una muestra de mayor tamaño en futuros estudios para obtener resultados más precisos y confiables.

TERCERA

Se sugiere combinar el uso de instrumentos de autoinforme con otros métodos de recopilación de datos para obtener una perspectiva más completa y objetiva de las variables estudiadas.

CUARTA

Se recomienda utilizar diseños de investigación longitudinales que permitan el seguimiento temporal de las variables y el análisis de relaciones causales.

QUINTA

Se recomienda ampliar el alcance geográfico y cultural de futuras investigaciones, incluyendo a poblaciones estudiantiles de diferentes áreas geográficas y contextos culturales.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. y Otuyemi, E. (2020). Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (17), 57–77. <https://doi.org/10.51302/tce.2020.485>
- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single items or Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959.
- Álvarez, E. (2015). *Violencia escolar: Variables predictivas en adolescentes gallegos*. Ourense: Universidad de Vigo.
- American Psychological Association. (2020). *Publication of the American Psychological Association. (7ª ed.)*. American Psychological Association.
- Argibay, J. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 13-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf>
- Aron, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Aron, A., Milicic, N., y Armijo, L. (2011). Clima escolar: Una escala de evaluación, Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 13(3), 803 –813.
- Aron, A. y Milicic, N. (2013). *Clima Social Escolar. Escalas para su evaluación*. Trillas.
- Asencio, R. (2018). *Clima social escolar y conducta violenta en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas del distrito de Los Olivos Lima, 2018*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/25322/Asencio_VRS.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Asociación Médica Mundial. (2015). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-ammprincipios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Escape Calpe.

- Barquerizo, J. (2017). *Lima en cifras 2017*.
<http://apps.dreim.gob.pe/simon/wpcontent/uploads/2018/06/Lima-en-Cifras-2017.pdf>
- Beauchamp, T. y Childress, J. (2011). *Principles of biomedical ethics. Bioética y Debat*.
http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_agronomia/Produccion_Animal/Produccion_Animal/Bioetica.pdf
- Berlanga, V. y Rubio, M. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2). <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). Woldcolor
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bosworht, K., Espelage, D. & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*.
<http://psicopedagogosrioiv.com.ar/wordpress%20colegio/wpcontent/uploads/2017/07/la-ecologia-del-desarrollo-humanobronfenbrenner-copia.pdf>
- Caballo, V., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. e Iruña, M. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Revista Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Calderero, M., Salazar, I. y Caballo, V. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & sociedad*, 5(2), 210-244.
<https://www.redalyc.org/pdf/4397/439742475006.pdf>

- Castellanos, R. (2022). *La escuela, el escenario donde tejemos y sanamos historias*. <https://educalidad.com/la-escuela-el-escenario-donde-tejemos-y-sanamos-historias>
- Chirinka, T. & Khavenson, T. (2018). School Climate: a history of the concept and approaches to defining and measuring it on PISA questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133-16. https://www.researchgate.net/publication/324811010_School_Climate_A_History_of_the_Concept_and_Approaches_to_Defining_and_Measuring_it_on_PISA_Questionnaires
- Coelho, C., & Dell'Aglio, D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 265-281. <https://doi.org/10.1080/1.5935/1980/6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*. https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf
- Coleman, J., Hoffer, T. & Kilgore, S. (1982). Cognitive Outcomes in Public and Private Schools. *Sociology of Education*. *Sociology of Education*, 55(2), 65-76.
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. Polity Press.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Espelage, D., Hong, J., & Mebane, S. (2014). Intersecting identities and the association between bullying and suicide attempt among New York City youths: Results from the 2011 New York City Youth Risk Behavior Survey. *American Journal of Public Health*, 104(5), 982-989.
- Ellis, P. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por el Criterio de Jueces. *Revista de Psicología de la PUPC*, 6(1-2), 103-111.

- Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú (2023). *Magnitudes*
<https://escale.minedu.gob.pe/web/inicio/padron-de-iiiee;jsessionid=31e838a2fcbf97f6d3d87523edd1>
- Ferrando, P. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33.
<https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Filippsen, O., & Marin, A. (2020). School climate and indicators of stress, anxiety, and depression in teachers of private technical high school. *Psicología: Teoría e Práctica*, 22(3), 247–262. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n3p247-262>
- Flores, M. (2017). *Bullying y Clima escolar percibido por los estudiantes de sexto a undécimo grados del colegio comercial adventista de Sogamoso*. [Tesis de Maestría, Universidad de Montemorelos].
<http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/2.50.11972/239/Tesis%20Mireya%20Florez%20Granados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. UNICEF
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Una situación habitual. Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes*.
<https://www.unicef.org/peru/media/2016/file/Una%20situaci%C3%B3n%20habitual.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Desafíos y Prioridades: política de adolescentes y jóvenes en el Perú*.
https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/Desafios_y_prioridades_politica_de_adolescencia_y_jovenes_Peru__ONU.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *La violencia en la escuela*.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/STOPViolencia_Infantil_Informe_EMBARGADO_hasta_las_0.01_GMT_6_September2018.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú*.
<https://www.unicef.org/peru/media/6046/file/Normalizaci%C3%B3n%20de%20la%20violencia.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021*. <https://www.unicef.org/lac/informes/violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-america-latina-y-el-caribe>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (5th ed.)*. SAGE Publications
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update. (4ª ed.)*. Allyn & Bacon.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Gómez, M., Danglot, C. y Vega, L. (2003). Sinopsis de pruebas estadísticas no paramétricas. Cuando usarlas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 70(2). <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2003/sp032i.pdf>
- Guerra-Márquez, A. y Carrillo-Montes, M. (2006). Conceptos básicos y premisas para calcular el tamaño de muestra. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 44(S2), 67-7. <https://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2006/ims062o.pdf>
- Halpin, A. & Croft, D. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest.
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia escolar. *Escenarios*, 12(2), 7 -18.
- Hernández, C y Carpio, N. (2019). *Introducción a los tipos de muestreo*. <https://alerta.salud.gob.sv/wp-content/uploads/2019/04/Revista-ALERTAAAn%CC%83o-2019-Vol.-2-N-1-vf-75-79.pdf>
- Hong, J., Espelage, D., & Grogan-Kaylor, A. (2011). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of School Psychology*, 49(6), 619-636.
- Instituto Interamericano del niño, niña y adolescente. (2022). *Día Mundial Contra el Bullying o Acoso Escolar*. <http://novedades.iinadmin.com/dia-mundial-contra-el-bullying-o-acoso-escolar/>

- Larico, L. y Zavala, R. (2019). *Relación entre clima social escolar y bullying en estudiantes del 4to grado de secundaria de la I.E.S. San Martín de la ciudad de Juliaca-2018*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión]. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/2001/Liz_Larico_Tesis_Licenciatura_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lewin, L. (1973). *Dinámica de la personalidad*. Morata, S.A.
- López, M. (2017). Influencia del clima escolar y familiar en el acoso escolar y cibernético de universitarios. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(1), 31-44. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2017/mip171c.pdf>
- MacCallum, R., Widaman, K., Zhang, S. y Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- Manrique, I., Manrique, R., & Alférez, A. (2022). Pandemia y tecnologías de información y comunicaciones para disminuir sesgo de egresados y graduados en posgrado de universidades. *Revista Médica Basadrina*, 15(4), 39–46. <https://doi.org/10.33326/26176068.2021.4.1252>
- Martínez, R., & Campos, F. (2015). Prueba Estadística. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-95322015000300004
- Mohad, N. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling Test. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 21-33.
- Mohd, N. y Bee, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 51 and Analytics. https://www.researchgate.net/publication/267205556_Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirnov_Lilliefors_and_AndersonDarling_Tests
- Noé, H. (2014). Adaptación psicométrica del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología*, 16(1), 78-96. http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/240/141

- Núñez, I. (2005). *Diseños de investigación en Psicología*. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20322/1/Dise%C3%B1o_de_investigaciones.pdf
- Olaz, F. & Medrano, L. (2014). *Metodología de la investigación para estudiantes de psicología*. Editorial Brujas. <https://dokumen.tips/documents/metodologiade-la-investigacion-para-estudiantes-de-psicologia-olaz-y-medrano.html?page=13>
- Aiken, L. R. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Escorra Mayaute, L. (1). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2018). *Estadísticas de Bullying en América Latina. Primer Estudio Internacional*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-debullying-en-america.html>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2019). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2017/2018. Primer trabajo oficial en el Mundo contra el Bullying*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/>
- ONG Internacional Bullying Sin Fronteras. (2023). *Estadísticas mundiales de bullying 2022/2023. world bullying stats*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2023/04/estadisticas-mundiales-de-bullying.html>
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII “Violencia y acoso escolar” en alumnos de primaria, eso y bachiller*. Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo, España. https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisnerosviiviolenca_alumado-200549p.pdf
- Pedraza, J. (2018). *Agresividad y clima escolar en estudiantes del IV y V ciclo de una institución educativa, Surco, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

- Pérez y Forbes (2018). *Niveles de agresividad y convivencia en el aula*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2988/40987933-8742928.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Picho, D. (2018). *Violencia y convivencia escolares en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa PNP Túpac Amaru del cercado de lima, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Puhl, R., Luedicke, J., & Heuer, C. (2009). Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. *Journal of School Health, 79*(11), 539-545.
- Quezada, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). Perú: Editorial Macro
- Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo, 6*(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Santabárbara, J. (2019). Cálculo del intervalo de confianza para los coeficientes de correlación mediante sintaxis en SPSS. *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació, 12*(2), 1–14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.228245>
- Santos, C., Barreto, A., Bailón, F., & Bravo, M. (2019). Desafío de los nuevos escenarios en un ambiente educativo en el Modelo Proactivo. *CIENCIAMATRIA, 6*(10), 223-237. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.127>
- Schäfer, T., & Schwarz, M. (2019). La importancia de los tamaños de los efectos en la investigación psicológica: diferencias entre las subdisciplinas y el impacto de los sesgos potenciales. *Department of Psychology, 10*(813), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00813>
- Segura, K. (2019). *Clima social escolar y violencia escolar en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas, Los Olivos, 2019*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

- Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar. (2019). *Estadística sobre violencia escolar en el Perú*. <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Smith, P., Shu, S., & Madsen, K. (2004). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. *Journal of Social Issues, 61*(2), 267-285.
- Soto, R. (2015). *Tesis de maestría y doctorado en 4 pasos. (2ª ed.)*. Diograf
- Suldo, S., Thalji, A. & Ferron, J. (2011) Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 17-30, <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Tenenbaum, L. (2019). Students' coping with and defending against bullying at school: Associations with significant adults. *Journal of School Violence, 18*(2), 131-151.
- Torres, F. (2018). *Clima escolar y satisfacción estudiantil es estudiantes de tercer año de secundaria y tercer año de preparatoria en escuelas de Veracruz, México*. [Tesis de Maestría, Universidad de Montemorelos]. <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/2.50.11972/20/Tesis%20Freddy%20Torres%20Hern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vara, A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: 7 pasos para una tesis exitosa*. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres. <http://www.administracion.usmp.edu.pe/investigacion/files/7-PASOSPARA-UNA-TESIS-EXITOSA-Desde-la-idea-inicial-hasta-lasustentaci%C3%B3n.pdf>
- Wentzel, K., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 242–255. <https://doi.org/10.1037/edu0000049>
- White, E. (1873). *En Hijas e hijos del rey. (2.ª ed.)*. Corporación Editoria Elena G. de White.
- White, E. (2017). *En La educación. Ed. 1. Seventh Day Adventist Church*. <https://m.egwritrings.org/es/es/book/1703>.

- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. (2.ª ed.)*.

ANEXO 1: Matriz de consistencia de la tesis

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	MÉTODO
<p>¿Cuál es la relación entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023?</p>	<p>General</p> <p>Determinar la relación entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023.</p>	<p>General</p> <p>Existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre el clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023.</p>	<p>Diseño:</p> <p>No experimental y transversal</p> <p>Nivel:</p> <p>Descriptivo-correlacional.</p>
	<p>Específicos</p> <p>a) Describir los niveles del clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023.</p> <p>b) Describir los niveles de la actitud asumida ante el acoso escolar.</p> <p>c) Determinar la relación entre las dimensiones del clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar.</p> <p>d) Determinar la relación entre el clima social escolar y las dimensiones de la actitud ante el acoso escolar.</p> <p>e) Analizar las diferencias del clima social escolar en función del sexo.</p> <p>f) Analizar las diferencias de la actitud asumida ante el acoso escolar en relación con el sexo.</p>	<p>Específicos</p> <p>a) Existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre las dimensiones del clima social escolar y la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023.</p> <p>b) Existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre las dimensiones de la actitud asumida ante el acoso escolar y el clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023.</p> <p>c) Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto al clima social escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas.</p> <p>d) Existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a la actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas.</p>	<p>Población-Muestra</p> <p>N= 20027 n= 547</p> <p>Instrumentos</p> <p>Escala de clima social escolar (ECLIS)</p> <p>Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)</p>

ANEXO 2: Matriz de operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Clima Social Escolar	El clima social escolar se estima como la percepción que poseen los niños y jóvenes frente al escenario escolar, así como la percepción que presentan los docentes respecto a su ambiente (Aron y Milicic, 2013).	Las puntuaciones que serán obtenidas a través de Escala de evaluación de clima social escolar para estudiantes (ECLIS), que posee 20 ítems distribuidos en 5 dimensiones, donde un puntaje de 0 a 55 señala una bajos indicadores, 56 a 84 promedio y 85 a 112 alta	Mis profesores	4 (1), 18 (2), 19 (3) y 20 (4),	Ordinal 1=Nunca 2=Pocas veces 3=Casi siempre 4=Siempre
			Mis compañeros	31 (5), 33 (6), 34 (7) y 35 (8)	
			Hostigamiento	37 (9), 41 (10), 42 (11) y 43 (12)	
			Lugares	49 (13), 50 (14) 53 (15) y 54 (16)	
			Mi colegio	64 (17), 66 (18), 72 (19) y 75 (20)	

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems	Escala de medición
Actitud asumida ante el acoso escolar	Es entendido como la presencia constante de una evidente diferencia en el poder observado en las interacciones que se forman entre los individuos pertenecientes al escenario escolar, en donde se aprecia un conjunto de acciones de sumisión y dominación por parte de los sujetos en fases de tiempos prolongados (Caballo et al., 2012).	Esta variable fue analizada mediante los puntajes obtenidos del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV) (Caballo et al., 2012), adaptado al contexto peruano por Noé (2014), constituido por 36 ítems, organizados en cinco dimensiones.	Comportamientos Intimidatorios	9 (4), 17 (6) y 35 (13)	Ordinal
			Victimización recibida	23 (10), 30 (13) y 33 (14)	1=Nunca
			Observador activo en defensa del acosado	20 (8), 22 (9) y 27 (11)	2=Pocas veces
			Acoso extremo/Ciberacoso	7 (2), 10 (5) y 18 (7)	3=Casi siempre
			Observador pasivo	6 (1), 8 (3) y 36 (15)	4=Siempre

ANEXO 3. Instrumentos

ECLIS: Escala de evaluación de clima social para estudiantes

(Aron et al., 2011)

Sexo: Masculino Femenino Edad: _____ años

Curso: _____ Colegio: _____

A continuación, te haremos una serie de preguntas acerca de tu colegio, tus profesores y tus compañeros. Frente a cada una de ellas debes marcar la respuesta que representa lo que tú piensas acerca de lo que se está preguntando.

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses.		<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Pocas</i>	<i>Ninguno</i>
1	Aceptan opiniones diferentes	<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Pocas</i>	<i>Ninguno</i>
2	Lo que me enseñan me sirve	<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Pocas</i>	<i>Ninguno</i>
3	Reconocen cuando uno se ha esforzado	<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Pocas</i>	<i>Ninguno</i>
4	Reconocen cuando uno lo ha hecho bien	<i>Todos</i>	<i>La mayoría</i>	<i>Pocas</i>	<i>Ninguno</i>
5	Confío en mis compañeros	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
6	Mis compañeros saben compartir	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
7	Me junto con mis compañeros fuera del colegio	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
8	Mis compañeros me ayudan a aprender	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
9	Mis compañeros de burlan de mí	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
10	Mis compañeros son muy agresivos	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
11	Mis compañeros pelean mucho	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
12	A mis compañeros les gusta hacer sufrir a los demás	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
13	Dispongo de suficiente material de trabajo en el salón	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
14	El material con que trabajamos me resulta entretenido	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
15	Mi colegio se ve limpio y ordenado	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
16	Los baños de mi colegio se ven ordenados	Todos	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
17	Me siento orgulloso de él	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tan de acuerdo	En desacuerdo
18	Da muchas posibilidades para hacer deportes	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tan de acuerdo	En desacuerdo
19	Lo que me enseñan en clase me sirve	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tan de acuerdo	En desacuerdo
20	Me entusiasmo con lo que me enseñan	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tan de acuerdo	En desacuerdo

CUESTIONARIO MULTIMODAL DE INTERACCIÓN ESCOLAR (CMIE-IV)

(Caballa et al., 2012, Adaptado por Noé- Grijalva, 2014)

Sexo: Masculino Femenino Edad: _____ años

Curso: _____ Colegio: _____

A continuación, se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una X en el número que mejor explique cuántas veces has vivido estas situaciones en los últimos meses. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.

Señala cuántas veces has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses.		Nunc a	Poca s	Bast ante	Much as
1	Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ejm. tirarle cosas, empujarlo)	1	2	3	4
2	Me han insultado	1	2	3	4
3	Si pegan a alguien, observó y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
4	Me he reído de algún compañero	1	2	3	4
5	Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)	1	2	3	4
6	Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga	1	2	3	4
7	Han colgado fotos o videos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento	1	2	3	4
8	Me han puesto mote que me hacen sentir mal	1	2	3	4
9	Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej. dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.).	1	2	3	4
10	Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
11	He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.	1	2	3	4
12	Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
13	Cuando se meten con algún compañero me río	1	2	3	4
14	Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej., tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.).	1	2	3	4
15	He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	1	2	3	4

ANEXO 4. EVALUACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Tabla 11

Validez basada en el juicio de expertos calculada con la V de Aiken de la Escala de evaluación de clima social para estudiantes (ECLIS)

Ítems	Cualidades	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Media	DE	V de Aiken	Interpretación V	Intervalo de Confianza Inferior	Superior
1	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
2	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
3	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
4	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
5	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
6	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
7	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
8	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
9	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
10	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
11	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
12	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
13	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
14	Relevancia	4	3	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	3	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	3	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
15	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
16	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
17	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
18	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
19	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
20	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1

En la tabla 11 se observa el análisis de la validez de contenido calculada a partir del coeficiente V de Aiken (Aiken, 1985), que permite cuantificar la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N jueces. Este coeficiente combina la facilidad del cálculo y la evaluación de los

resultados a nivel estadístico (Escrura Mayaute, 1988). El coeficiente resultante puede tener valores entre 0 y 1. Cuanto más el valor se acerque a 1, entonces tendrá una mayor validez de contenido (Escrura Mayaute, 1988).

Tabla 12

Validez basada en el juicio de expertos calculada con la V de Aiken del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)

Ítems	Cualidades	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Media	DE	V de Aiken	Interpretación V	Intervalo de Confianza Inferior	Superior
1	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
1	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
1	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
2	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
2	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
2	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
3	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
3	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
3	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
4	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
4	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
4	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
5	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
5	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
5	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
6	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
6	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
6	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
7	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
7	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
7	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
8	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
8	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
8	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
9	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
9	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
9	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
10	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
10	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
10	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
11	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
11	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
11	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
12	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
12	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
12	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
13	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
13	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
13	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
14	Relevancia	4	3	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
14	Representatividad	4	3	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
14	Claridad	4	3	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
15	Relevancia	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
15	Representatividad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1
15	Claridad	4	4	4	4	0	1	VALIDO	.70	1

En la tabla 12 se observa el análisis de la validez de contenido calculada a partir del coeficiente V de Aiken (Aiken, 1985), que permite cuantificar la relevancia de los ítems respecto a un dominio de contenido a partir de las valoraciones de N jueces. Este coeficiente combina la facilidad del cálculo y la evaluación de los resultados a nivel estadístico (Escrura Mayaute, 1988). El coeficiente resultante puede tener valores entre 0 y 1. Cuanto más el valor se acerque a 1, entonces tendrá una mayor validez de contenido (Escrura Mayaute, 1988).

JUEZ 1

ESCOLAR.

Observaciones:

Opinión de aplicabilidad:



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS "LA ACTITUD ASUMIDA ANTE EL ACOSO ESCOLAR Y EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR"

Observaciones:

Opinión de su aplicabilidad: Aplicable Aplicable despues de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: Valle Gonzalez Betzabeth Rosells

DNI: 41440344

Formación académica del validador:(asociado a su calidad de experto y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad César Vallejo	Psicología Educativa	2018 - 2022
02			

Experiencia profesional del validador:(asociado a su calidad de experto y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Psicóloga	Lima	2017 - Act.	Docente de Escuela
02					
03					
04					

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Betzabeth R. Valle González
PSICOLOGA
CPsP 15344
FIRMA

SELLO CON NÚMERO DE CPsP.

JUEZ 2



ESCOLAR.
Observaciones:

Opinión de aplicabilidad:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS "LA ACTITUD ASUMIDA ANTE EL ACOSO ESCOLAR Y EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR"

Observaciones:

Opinión de su aplicabilidad: Aplicable Aplicable despues de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: Cubos Piti, María Milagros

DNI: 46095482

Formación académica del validador:(asociado a su calidad de experto y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UCV	Magister en docencia Univer	2013 - 2015
02	UNMSM	Segunda Especialidad Psicología Clínica y de la Salud	2013 - 2015

Experiencia profesional del validador:(asociado a su calidad de experto y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	Supervisora	Lima Norte	2015 - 2015	Supervisión de PPP
02	UCV	Docente	Lima Norte	2015 - Actualidad	Docencia Universitaria
03	UPN	Docente	Chorrillos	2019 - Actualidad	Docencia Universitaria
04	UCSUR	Docente	Lima Norte	2022 - I	Docencia Investigaci

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

María Milagros Cubos Piti
 Psicóloga
 CPSP 11111
 FIRMA

SELLO CON NÚMERO DE CPSP.

JUEZ 3



ESCOLAR.
Observaciones:

Opinión de aplicabilidad:

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS "LA ACTITUD ASUMIDA ANTE EL ACOSO ESCOLAR Y EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR"

Observaciones:

NINGUNA.

Opinión de su aplicabilidad: Aplicable[] Aplicable despues de corregir[] No aplicable[]

Apellidos y nombres del juez validador Dr./Mg: RUIZ VALENCIA, FLOR DE MARIA

DNI: 07383232

Formación académica del validador:(asociado a su calidad de experto y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD PARTICULAR SAN MARTIN DE PORRAS	Licenciada en Psicología	1982 - 1988.
02	UNIVERSIDAD PARTICULAR CESAR VALLEJO SAC.	Docencia Universitaria.	2015 - 2017.

Experiencia profesional del validador:(asociado a su calidad de experto y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	Docente en TUTORIA	LIMA - NORTE	2012 - 2014	Docencia en TUTORIA.
02	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	JEFE DE PRACTICAS DE EP. DE PSICOLOGIA	LIMA - NORTE	2015 - 2017	JEFE DE PRACTICAS DE LA EP. DE PSICOLOGIA.
03	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	DOCENCIA UNIVERSITARIA	LIMA - NORTE	2018 - A LA Actualidad	DOCENCIA UNIVERSITARIA A TIEMPO COMPLETO.
04					

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Mg Flor de María Ruiz Valencia
Psicóloga
Orientadora en Sexualidad Humana
C.Ps P. 3451

FIRMA

SELLO CON NÚMERO DE CPSP.

ANEXO 5. MODELO DEL ASENTIMIENTO INFORMADO UCV

ASENTIMIENTO INFORMADO

Estimada participante:

.....

Con el debido respeto nos presentamos a usted, nuestros nombres son Marcia Angelina Rubiños Seclen y Rossangela, Medina Diaz estudiantes de Psicología de la Universidad César Vallejo- Lima Norte. En la actualidad nos encontramos realizando una investigación sobre **“Clima social escolar y actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023”**; y para ello quisiera contar con su valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación de dos pruebas Psicológicas: Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) y Escala de Clima Social escolar (ECLIS). La información que se recoja será confidencial y no se usara para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a las pruebas Psicológicas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas, una vez sean transcritas las respuestas, las pruebas se destruirán. Si tiene alguna duda sobre la investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Si algunas de las preguntas durante el cuestionario le parecen incomoda, tiene usted el derecho de hacerlo saber al investigador. De aceptar participar en la investigación, afirmo haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se me explicará cada una de ellas. El propósito de este documento es darle una clara explicación de la naturaleza de esta investigación, así como su rol en ella como participante. Desde ya le agradezco su participación.

Atte. Marcia Angelina Rubiños Seclen y Rossangela, Medina Diaz

ESTUDIANTES DE LA EP DE PSICOLOGÍA

DE LA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Código de Matrícula: 6700060533

Código de Matrícula: 6700184181

Yo,.....

con número de DNI:....., reconozco que la información que yo brinde en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada que puedo solicitar información sobre la investigación en cualquier momento. De manera que acepto participar en la investigación. **“Clima social escolar y actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023”** de las señoritas Marcia Angelina Rubiños Seclen y y Rossangela, Medina Diaz.

Día:...../...../.....

ANEXO 6. RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

Tabla 13

Análisis descriptivos de los ítems de la Escala de clima social escolar (ECLIS)

Ítems	%				M	DE	g ₁	g ₂	IHC	h ²
	1	2	3	4						
1	1.73	14.72	3.74	52.81	3.35	.79	-.90	-.18	.64	.49
2	1.30	7.36	27.71	63.64	3.54	.69	-1.40	1.42	.63	.47
3	1.73	14.29	43.72	4.26	3.23	.75	-.64	-.22	.75	.72
4	.43	18.18	33.33	48.05	3.29	.77	-.60	-.91	.74	.71
5	11.69	49.35	31.60	7.36	2.35	.78	.24	-.32	.64	.71
6	4.33	44.59	35.93	15.15	2.62	.79	.26	-.67	.44	.29
7	26.41	35.50	27.71	1.39	2.22	.96	.27	-.92	.40	.24
8	16.02	47.19	24.24	12.55	2.33	.89	.36	-.59	.52	.38
9	59.31	29.87	7.79	3.03	1.55	.77	1.37	1.38	.48	.29
10	29.87	5.22	16.02	3.90	1.94	.78	.59	.02	.64	.56
11	3.30	48.92	16.02	4.76	1.95	.81	.63	-.01	.64	.57
12	66.67	21.21	9.52	2.60	1.48	.77	1.52	1.48	.70	.65
13	59.31	29.87	7.79	3.03	1.55	.77	1.37	1.38	.48	.29
14	29.87	5.22	16.02	3.90	1.94	.78	.59	.02	.64	.56
15	3.30	48.92	16.02	4.76	1.95	.81	.63	-.01	.64	.57
16	66.67	21.21	9.52	2.60	1.48	.77	1.52	1.48	.70	.65
17	6.49	22.51	44.59	26.41	2.91	.86	-.43	-.49	.76	.77
18	3.90	35.50	38.10	22.51	2.79	.83	.00	-.89	.59	.42
19	1.73	7.36	31.17	59.74	3.49	.71	-1.31	1.29	.68	.58
20	3.03	21.21	47.62	28.14	3.01	.79	-.39	-.42	.64	.50

En la tabla 13 se observa el análisis estadístico de los ítem, se evaluó el porcentaje de respuestas cuya valores variaban entre .43% y 63.64%, además una

media entre 1.48 y 3.54, ello indica que la tendencia central estaba entre las opciones 1 y 4, además con una desviación estándar entre .71 y .96, respecto a la distribución evaluada mediante los coeficientes de asimetría, que varió entre -1.40 a 1.37 y curtosis, que osciló entre -.59 y 1.42, dicho valores se consideran adecuados si se rodean entre ± 1.5 (Forero et al., 2009; Pérez & Medrano, 2010; Shiel & Cartwright, 2015). Respecto a las magnitudes del índice de homogeneidad corregida se hallaron entre .40 y .75, por lo que la mayoría fueron superiores a .30 (Kline, 2005). En el caso de las comunalidades se encontraron entre .29 y .77, por lo que casi todos cumplieron con el parámetro de estar por encima de .40, siendo estos considerados aceptables y mostrando un buen aporte al modelo general (Detrinidad, 2016; Nunnally & Bernstein, 1995).

Tabla 14

Índices de ajuste de la Escala de clima social escolar (ECLIS)

χ^2	p	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR
278.441	$p < .001$	165	1.688	.943	.935	.055 [.043; .66]	.075

En la tabla 14 se muestra los índices de ajuste de las escala, que fueron adecuadas, ya que χ^2/gl fue menor a 3 (Hair et al., 2009), además CFI y TLI fue mayor .93, RMSEA es adecuado cuando la magnitud es menor a .08, asi como intervalos de confianza al 90% entre 05 y .09; asimismo, SRMR menor a .08 (Hair et al. 2019).

Figura 4

Gráfico de senderos de la Escala de clima social escolar (ECLIS)

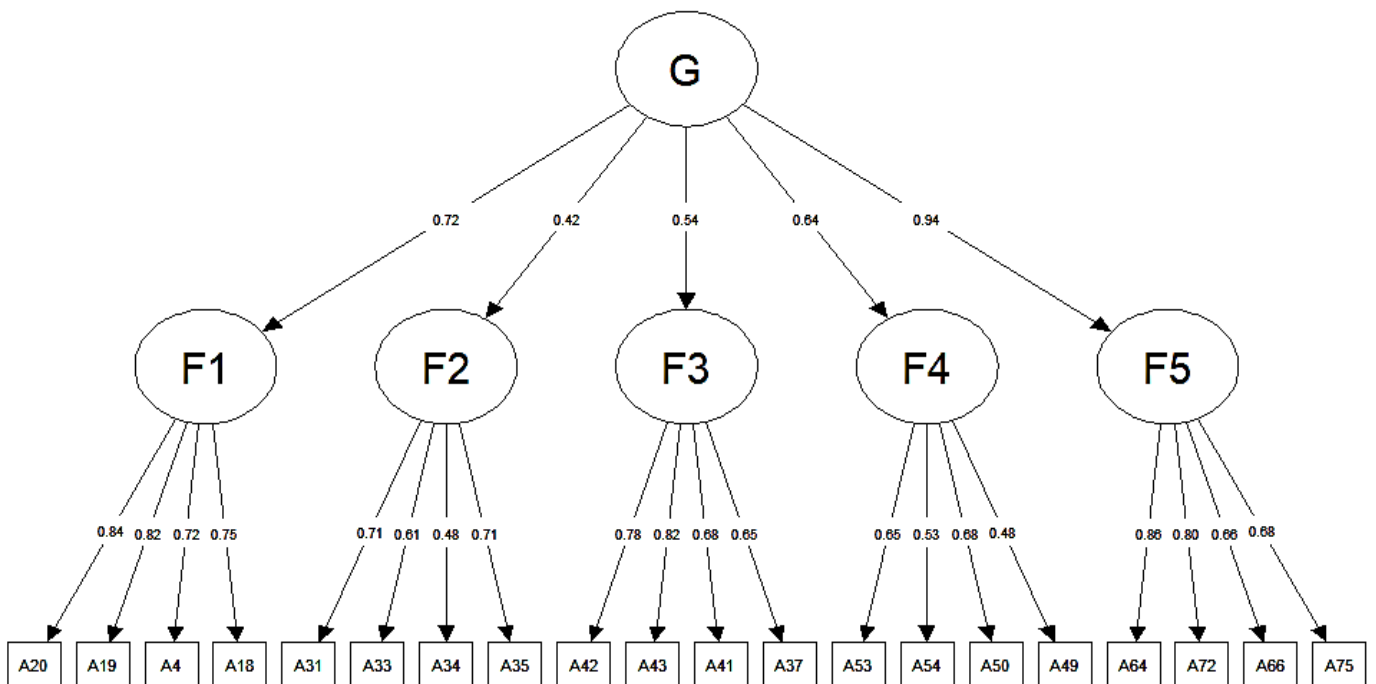


Tabla 15*Cargas factoriales y confiabilidad de la Escala de clima social escolar (ECLIS)*

Ítems	G	F1	F2	F3	F4	F5
1	.53	.50				
2	.54	.52				
3	.59	.56				
4	.61	.58				
5	.30		.64			
6	.26		.55			
7	.20		.44			
8	.30		.65			
9	.35			.55		
10	.36			.57		
11	.42			.65		
12	.44			.69		
13	.30				.37	
14	.43				.52	
15	.42				.50	
16	.34				.41	
17	.82					.29
18	.62					.22
19	.76					.27
20	.64					.22
Coeficiente omega	.91	.86	.73	.82	.68	.84
Coeficiente omega jerárquico	.74	.41	.60	.59	.40	.39
Coeficiente de replicabilidad H	.89	.62	.68	.72	.52	.21
Varianza común explicada	.49	-	-	-	-	-
Porcentaje correlaciones no contaminadas	.84	-	-	-	-	-

En la tabla 15 se observa los índices específicos calculados a partir de las cargas factoriales, donde se muestra que si existe un factor global, permitiendo la sumatoria de los ítems, ya que los valores de PUC son inferiores a .80, los valores generales de ECV superiores a .60 y coeficiente omega jerárquico del factor general fue mayor a .70, lo que sugieren que a pesar de la multidimensionalidad esta no es

lo suficientemente severa como para descalificar la interpretación del instrumento como principalmente unidimensional (Reise et al. 2013, p. 22). Asimismo, se observa que el coeficiente H fue mayor a .90, que indica que la variable latente está bien definida (Hancock y Muller, 2001); finalmente, la confiabilidad calculada con el coeficiente omega fue mayor a .70, por ende, adecuada (Oviedo & Campo-Arias, 2005); no obstante, no se ha calculado alfa pues se está incumpliendo el supuesto de tau equivalencia (Dunn et al., 2013; Ventura-León, 2018).

Tabla 16*Análisis de los ítems del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)*

Factores	Ítems	%				M	DE	g1	g2	IHC	h2
		1	2	3	4						
F1	1	39.39	44.16	1.39	6.06	1.83	.85	.93	.37	.52	.36
	2	62.34	28.14	6.49	3.03	1.50	.75	1.53	1.91	.62	.57
	3	68.83	24.24	4.33	2.60	1.41	.70	1.87	3.36	.65	.66
F2	4	54.55	35.50	7.79	2.16	1.58	.73	1.18	1.02	.76	.64
	5	67.53	25.54	4.33	2.60	1.42	.70	1.81	3.17	.83	.82
	6	73.16	21.21	1.73	3.90	1.36	.71	2.28	5.15	.83	.81
F3	7	73.16	18.61	5.63	2.60	1.38	.71	1.99	3.52	.71	.64
	8	86.58	9.52	1.73	2.16	1.20	.57	3.40	12.03	.70	.62
	9	8.95	9.96	3.90	5.19	1.33	.78	2.42	4.83	.71	.64
F4	10	42.42	36.80	14.72	6.06	1.84	.89	.82	-.16	.54	.40
	11	77.06	14.72	4.76	3.46	1.35	.73	2.25	4.47	.61	.57
	12	84.42	9.52	2.60	3.46	1.25	.67	2.93	8.14	.62	.58
F5	13	49.35	35.50	1.82	4.33	1.70	.83	1.05	.46	.32	.99
	14	57.14	32.90	6.49	3.46	1.56	.77	1.38	1.56	.30	.19
	15	38.10	39.39	15.15	7.36	1.92	.91	.75	-.26	.25	.31

En la tabla 16 se observa el análisis estadístico de los ítem, se evaluó el porcentaje de respuestas cuya valores variaban entre 2.16% y 86.58%, además una media entre 1.20 y 1.92, ello indica que la tendencia central estaba entre las opciones 1 y 2, además con una desviación estándar entre .71 y .91, respecto a la distribución evaluada mediante los coeficientes de asimetría, que varió entre .75 a 2.28 y curtosis, que osciló entre -.16 y 12.03, dichos valores se consideran adecuados si se rodean entre ± 1.5 (Forero et al., 2009; Pérez & Medrano, 2010; Shiel & Cartwright, 2015). Respecto a las magnitudes del índice de homogeneidad corregida se hallaron entre .25 y .83, por lo que la mayoría fueron superiores a .30

(Kline, 2005). En el caso de las comunalidades se encontraron entre .19 y .82, por lo que casi todos cumplieron con el parámetro de estar por encima de .40, siendo estos considerados aceptables y mostrando un buen aporte al modelo general (Detrinidad, 2016; Nunnally & Bernstein, 1995).

Tabla 17

Índices de ajuste del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

χ^2	p	gl	χ^2/gl	CFI	TLI	RMSEA [IC 90%]	SRMR
16.441	$p < .001$	80	2.006	.960	.947	.066 [.051; .081]	.069

En la tabla 17 se muestra los índices de ajuste de las escala, que fueron adecuadas, ya que χ^2/gl fue menor a 3 (Hair et al., 2009), además CFI y TLI fue mayor .93, RMSEA es adecuado cuando la magnitud es menor a .08, así como intervalos de confianza al 90% entre .05 y .09; asimismo, SRMR menor a .08 (Hair et al. 2019).

Figura 5

Gráfico de senderos del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

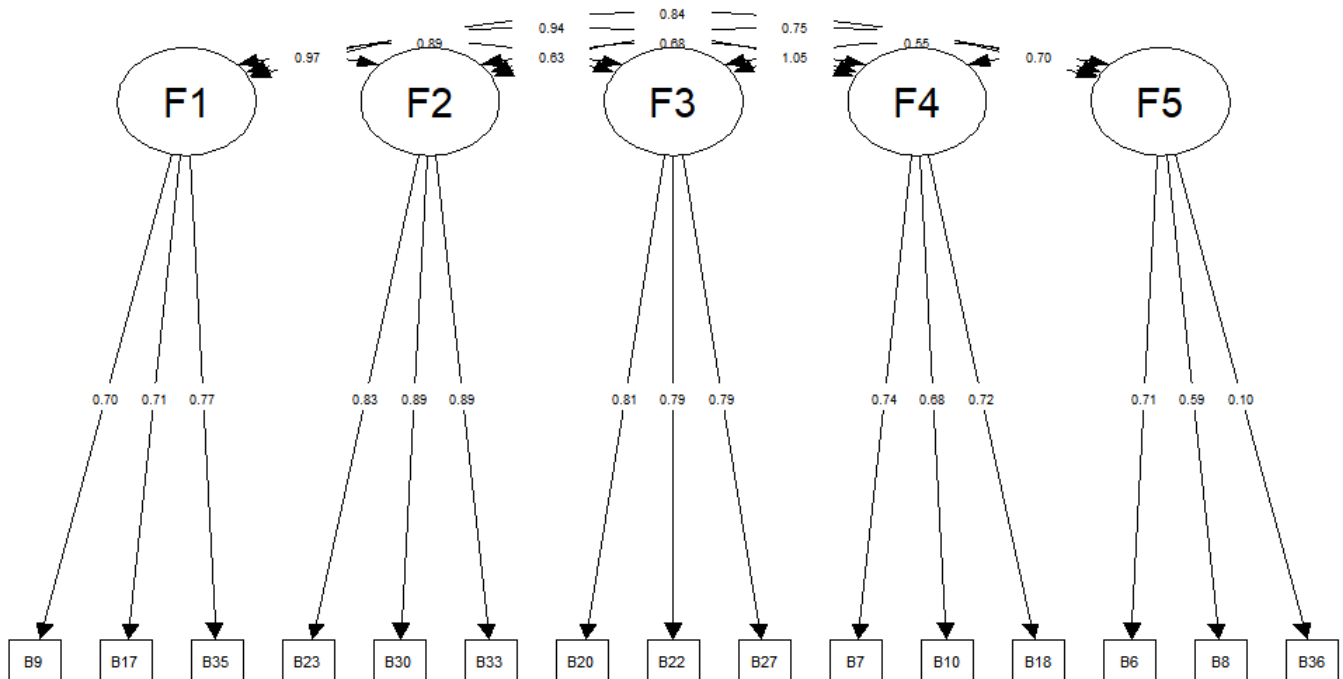


Tabla 18

Cargas factoriales y confiabilidad del Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	Total
1	.70					
2	.71					
3	.77					
4		.83				
5		.89				
6		.89				
7			.81			
8			.79			
9			.79			
10				.74		
11				.68		
12				.72		
13					.71	
14					.59	
15					.45	
Coefficiente omega	.69	.83	.71	.74	.80	.90

En la tabla 18 se observa las cargas factoriales, a partir de las cuales se calcularon la confiabilidad mediante el coeficiente omega siendo mayor a .70, por ende, adecuada (Oviedo & Campo-Arias, 2005); no obstante, no se ha calculado alfa pues se está incumpliendo el supuesto de tau equivalencia (Dunn et al., 2013; Ventura-León, 2018).

ANEXO 7: Sintaxis De Rstudio

Piloto de los instrumentos

```
library(GPArotation)
```

```
library(readxl)#Leer excel
```

```
library(psych) #Datos descriptivos y m?s
```

```
library(dplyr) #Funci?n %>%
```

```
library(lavaan)#AFC y SEM
```

```
library(semTools)#Invarianza
```

```
library(parameters)#n_factors
```

```
library(semPlot)#graficos de aFC
```

```
library(EFAtools)#omega Y AFE
```

```
library(readxl)#leer
```

```
library(MBESS)#intervalos de confianza del omega
```

```
library(openxlsx)#Guardar
```

```
library(MVN)#normalidad
```

```
library(PerformanceAnalytics)#Grafico de las correlaciones
```

```
library(corr)
```

```
library(foreign)
```

```
library(haven)
```

```
library(MVN)
```

```
#Referencias
```

```
citation("lavaan")
```

```
##-----
```

```
#Colocar la ruta donde se exportar?n las hojas de c?lculo
```

```
setwd('F:/Psicologia/Analisis en R')# F:/Psicologia/Analisis en R
```

```
#Importar datos
```

```
da <- read_sav("F:/Psicologia/Analisis en R/ESCALA TMMS-24.sav")
```

```
#Importar base de datos en import dataset
```

```
da=ESCALA_TMMS_24
```

```
#Ver variables
```

```
names(da)
```

```
##-----
```

```
#Análisis de ítems
```

```
#Extraer parte de la base y crear un objeto
```

```
F1<-data.frame(cbind(da$A4, da$A18, da$A19, da$A20))#A?adir los ítems del  
primer factor
```

```
F2<-data.frame(cbind(da$A31, da$A33, da$A34, da$A35))
```

```
F3<-data.frame(cbind(da$A37, da$A41, da$A42, da$A43))
```

```
F4<-data.frame(cbind(da$A49, da$A50, da$A53, da$A54))
```

```
F5<-data.frame(cbind(da$A64, da$A66, da$A72, da$A75))
```

```
#Modifica
```

```
#Aislar la escala principal
```

```
de<-data.frame(cbind(da$A4, da$A18, da$A19, da$A20,  
                    da$A31, da$A33, da$A34, da$A35,  
                    da$A37, da$A41, da$A42, da$A43,  
                    da$A49, da$A50, da$A53, da$A54,  
                    da$A64, da$A66, da$A72, da$A75))
```

```
##-----
```

```
#Análisis de ítems
```

```
#Extraer parte de la base y crear un objeto
```

```
F1<-data.frame(cbind(da$B9, da$B17, da$B35))
```

```
F2<-data.frame(cbind(da$B23, da$B30, da$B33))
```

```
F3<-data.frame(cbind(da$B20, da$B22, da$B27))
```

```
F4<-data.frame(cbind(da$B7, da$B10, da$B18))
```

```
F5<-data.frame(cbind(da$B6, da$B8, da$B36))
```

```
#Aislar la escala principal
```

```
de<-data.frame(cbind(da$B9, da$B17, da$B35,  
                    da$B23, da$B30, da$B33,
```

```
da$B20, da$B22, da$B27,  
da$B7, da$B10, da$B18,  
da$B6, da$B8, da$B36))
```

```
##-----
```

```
#Porcentaje de respuesta por ítem
```

```
Tabla1<- rbind(table(F5$X1),table(F5$X2),table(F5$X3)),table(F1$X9)
```

```
#Modificar
```

```
Tabla2<-prop.table(Tabla1, margin = 1)
```

```
TablaFrecuencia = Tabla2*100
```

```
TablaFrecuencia
```

```
#Sobrescribir y crear un objeto
```

```
TablaFrecuencia <-as.data.frame(TablaFrecuencia)
```

```
TablaFrecuencia <- round(TablaFrecuencia,2)
```

```
TablaFrecuencia
```

```
#Reemplazar por el factor que se desea evaluar
```

```
##-----
```

```
#Creación de objetos para el análisis de ítem
```

```
Descriptivos<-describe(F5) #Para M, DE, G1, G2
```

```
#Coeficiente de variación
```

```
CV <- (Descriptivos$sd / Descriptivos$mean *100)
```

```
CV
```

```
#Para el IHC
```

```
Matriz_G<-polychoric(F5)#corr(F1)= Matriz Pearson, tetrachoric(F1)
```

```
Matriz_G
```

```
AlfaGeneral<-psych::alpha(Matriz_G$rho) #Para el IHC
```

```
AlfaGeneral
```

```
#AFE para comunalidad
```

```
AFEfactor<-fa(F5,nfactors = 1,fm = "minres",rotate ="oblimin",cor = "poly")# de  
querer usar una matriz tetracorica "tet"
```

```
AFEfactor#Crear tabla con los datos que se necesitar?n en el an?lisis de ?tems
```

```
# Crear tabla (Modificar segun cantidad de ítems en la dimensión list(c(1:?)
```

```
TablaAnálisis <- list(c(1:3),Descriptivos$mean,Descriptivos$sd,  
Descriptivos$skew,Descriptivos$skurtosis,
```

```
AlfaGeneral$item.stats$r.drop,
```

```
AlfaGeneral$alpha.drop$std.alpha,AFEfactor$communality, CV)
```

```
TablaAnálisis <-as.data.frame(TablaAnálisis)
```

```
TablaAnálisis <- TablaAnálisis[,-1]
```

```
#Dar formato a los resultados
```

```
TablaAnálisis <- TablaAnálisis %>%
```

```
mutate_if(is.numeric, round, digits = 3)
```

```
#Nombrar y exportar en Excel
```

```
names(TablaAnálisis)<- c("M","DE","g1","g2","IHC","Alfa.drop","h2","CV")
```

```
TablaAnálisis
```

```
#AlfaGeneral$item.stats$r.cor#para alf si se elimina de la escalo o factor
```

```
##-----
```

```
#Concatenar ambos resultados para la tabla final de an?lisis de ?tems
```

```
TablaFinal <- list(cbind(TablaFrecuencia,TablaAnálisis))
```

```
TablaFinal
```

```
write.xlsx(TablaFinal, "F5b.xlsx", colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
```

```
# Creando un subconjunto de índices de ajuste que examinaremos en todos los  
modelos
```

```
fit.subset<-c("chisq.scaled", "pvalue.scaled",
```

```
"df.scaled", "cfi.scaled",
```

```
"tli.scaled", "rmsea.scaled",
```

```
"rmsea.ci.lower.scaled", "rmsea.ci.upper.scaled",
```

```
"srmr", "wrmr")
```

```

##-----
#Análisis factorial confirmatorio
# Probaremos modelos
#1) Modelo unidimensional congenerico
FC5.CFA<-'F1=~A20+A19+A4+A18
F2=~A31+A33+A34+A35
F3=~A42+A43+A41+A37
F4=~A53+A54+A50+A49
F5=~A64+A72+A66+A75
G =~ F1 + F2 + F3 + F4 + F5
G ~~ G'

#Estimación
fit.L2.CFA<-cfa(model = FC5.CFA, data =da,estimator="WLSMV",
               mimic="Mplus", ordered = T, std.lv=TRUE) #std.lv=TRUE Colocar si
es necesario igualar a 1 la regresión

# Evaluación del modelo
indices <- fitmeasures(fit.L2.CFA, fit.subset)

#Path analysis
semPaths(fit.L2.CFA, whatLabels="std",
         style = "lisrel", layout = "tree3",
         intercepts = FALSE, residuals = FALSE, thresholds = FALSE,
         rotation = 1, sizeMan = 3,sizeLat = 8, shapeMan = "rectangle", shapeLat =
"circle",
         edge.color ="black", nDigits = 2, edge.label.cex = 1, label.prop=2)

#Resumen
summary(fit.L2.CFA, fit.measures = TRUE, standardized=T, rsquare=TRUE)

#Para modelos de segundo orden

```



```
#Transformación de Shmit- IEIA
```

```
SL_lav <- SL(fit.L2.CFA, g_name = "G")
```

```
SL_lav
```

```
#Confiabilidad
```

```
conf <- OMEGA(fit.L2.CFA, g_name = "G")
```

```
#-----  
-----
```

```
#Guardar
```

```
indices<- data.frame(t(indices[-15]))
```

```
colnames(indices) <- c("X2","p","gl","CFI","TLI","RMSEA","LOWER","UPPER",  
"SRMR","WRMR")
```

```
rownames(indices) <- c("Modelo de factores correlacionados")
```

```
write.xlsx(indices,"AFC.xlsx",colNames=TRUE, rowNames=TRUE)
```

```
#Análisis factorial confirmatorio
```

```
# Probaremos modelos
```

```
#1) Modelo unidimensional congenerico
```

```
FC5.CFA<-'F1=~ B9 + B17 + B35
```

```
F2=~ B23 + B30 + B33
```

```
F3=~ B20 + B22 + B27
```

```
F4=~ B7 + B10 + B18
```

```
F5=~ B6 + B8 + B36
```

```
,
```

```
#Estimación
```

```
fit.L2.CFA<-cfa(model = FC5.CFA, data =da,estimator="WLSMV",
```

```
          mimic="Mplus", ordered = T, std.lv=TRUE) #std.lv=TRUE Colocar si es  
necesario igualar a 1 la regresión
```

```
# Evaluación del modelo
```

```

indices <- fitmeasures(fit.L2.CFA, fit.subset)
indices
#Path analysis
semPaths(fit.L2.CFA, whatLabels="std",
         style = "lisrel", layout = "tree3",
         intercepts = FALSE, residuals = FALSE, thresholds = FALSE,
         rotation = 1, sizeMan = 3,sizeLat = 8, shapeMan = "rectangle", shapeLat =
"circle",
         edge.color="black", nDigits = 2, edge.label.cex = 1, label.prop=2)

#Resumen
summary(fit.L2.CFA, fit.measures = TRUE, standardized=T, rsquare=TRUE)

#Para modelos de segundo orden
#Transformación de Shmit- IEIA
SL_lav <- SL(fit.L2.CFA, g_name = "G")
SL_lav

#Confiabilidad
conf <- OMEGA(fit.L2.CFA, g_name = "G")

#Indice de modificación
modindices(fit.L2.CFA, sort=TRUE, maximum.number = 15)
#-----
-----

#Guardar
indices<- data.frame(t(indices[-15]))
colnames(indices) <- c("X2","p","gl","CFI","TLI","RMSEA","LOWER","UPPER",
"SRMR","WRMR")
rownames(indices) <- c("Modelo de factores correlacionados")
write.xlsx(indices,"AFC2.xlsx",colNames=TRUE, rowNames=TRUE)

```

Correlación y comparación

```
library(apaTables)
```

```
library(corr)
```

```
library(DescTools)
```

```
library(stats)
```

```
library(ltm)
```

```
library(psych)
```

```
#Importar
```

```
da <- read_sav("F:/Psicologia/Asesorias/Kevi fachin/da.sav")
```

```
#Inspeccionar variables del dataframe
```

```
names(da)
```

```
#Niveles de la variable
```

```
Tabla1 <- rbind(table(da$G1_BARE), table(da$G2_BAREM))
```

```
Tabla1
```

```
#Modificar
```

```
Tabla2 <- prop.table(Tabla1, margin = 1)
```

```
TablaFrecuencia = Tabla2*100
```

```
round(TablaFrecuencia,1)
```

```
#Cortar la base de datos o dataframe
```

```
OG <- dplyr::select (da,G1,G2)
```

```
names(OG) <- c("Clima Social Escolar","Actitud asumida ante el acoso escolar")
```

```
#Crear figura de correlaciones con histograma, diagrama de puntos.
```

```
pairs.panels(OG, pch=20,stars=TRUE,main="Correlaciones",
```

```
method="spearman")
```

```
describe(OG)
```

```
CORRg <- SpearmanRho(da$G1, da$G2, conf.level = 0.95)
```

```

CORRg
CORRg1 <- cor.test(da$G1, da$G2,
  method = "spearman", exact = TRUE)
CORRg1$p.value

General <- list(cbind(CORRg,CORRg1$p.value))
General

#Cortar la base de datos o dataframe
OE1<-dplyr::select (da,F1, F2, F3, F4, F5,G2)
names(OE1) <- c("Mis profesores","Mis compañeros","Lugares","Mi
colegio","Hostigamiento",
  "Actitud asumida ante el acoso escolar")
#Crear figura de correlaciones con histograma, diagrama de puntos.
pairs.panels(OE1, pch=20,stars=TRUE,main="Correlaciones",
method="spearman")

#Correlacion de dimensiones de clima social escolar con Actitud asumida ante el
acoso escolar
CORR1 <- SpearmanRho(da$F1, da$G2, conf.level = 0.95)
round((CORR1),2)
CORRF1 <- cor.test(da$F1, da$G2,
  method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF1$p.value

CORR2 <- SpearmanRho(da$F2, da$G2, conf.level = 0.95)
round((CORR2),2)
CORRF2 <- cor.test(da$F2, da$G2,
  method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF2$p.value

CORR3 <- SpearmanRho(da$F3, da$G2, conf.level = 0.95)
round((CORR3),2)

```

```

CORRF3 <- cor.test(da$F3, daround$G2,
                  method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF3$p.value
CORR4 <- SpearmanRho(da$F4, da$G2, conf.level = 0.95)
round((CORR4),2)
CORRF4 <- cor.test(da$F4, da$G2,
                  method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF4$p.value
CORR5 <- SpearmanRho(da$F5, da$G2, conf.level = 0.95)
round(CORR5,2)
CORRF5 <- cor.test(da$F5, da$G2,
                  method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF5$p.value
#Cortar la base de datos o dataframe
OE2<-dplyr::select (da,D1, D2, D3, D4, D5,G1)
names(OE2) <- c("Comportamientos Intimidatorios","Victimización recibida",
              "Observador activo en defensa del acosado","Acoso
extremo/Ciberacoso",
              "Observador pasivo", "Clima Social Escolar")
#Crear figura de correlaciones con histograma, diagrama de puntos.
pairs.panels(OE2,
             pch=20,stars=TRUE,main="Correlaciones",
             method="spearman")
#Correlacion de dimensiones de clima social escolar con Actitud asumida ante el
acoso escolar
CORR1 <- SpearmanRho(da$D1, da$G1, conf.level = 0.95)
round((CORR1),2)
CORRF1 <- cor.test(da$D1, da$G1,
                  method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF1$p.value

CORR2 <- SpearmanRho(da$D2, da$G1, conf.level = 0.95)
round((CORR2),2)
CORRF2 <- cor.test(da$D2, da$G1,

```

```

        method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF2$p.value

CORR3 <- SpearmanRho(da$D3, da$G1, conf.level = 0.95)
round((CORR3),2)
CORRF3 <- cor.test(da$D3, daround$G1,
        method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF3$p.value

CORR4 <- SpearmanRho(da$D4, da$G1, conf.level = 0.95)
round((CORR4),2)
CORRF4 <- cor.test(da$D4, da$G1,
        method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF4$p.value

CORR5 <- SpearmanRho(da$D5, da$G1, conf.level = 0.95)
round(CORR5,2)
CORRF5 <- cor.test(da$D5, da$G1,
        method = "spearman", exact = TRUE)
CORRF5$p.value
##-----
# U DE MANN-WHITNEY (PRUEBA DE SUMA DE RANGOS DE WILCOXON)
# 1. Dos muestras seran comparadas,
# 2. Varianzas iguales (homocedasticidad),
# 3. Datos NO tienen distribucion normal,
# 4. Las muestras son independientes
wilcox.test(da$G1~da$SEXO)
wilcox.test(da$G2~da$SEXO)

biserial.cor(da$G1, da$SEXO, level = 2, use = "complete.obs")
biserial.cor(da$G2, da$SEXO, level = 2, use = "complete.obs")

```

ANEXO 8. DOCUMENTO DE COMPRA ECLIS



EDITORIAL TRILLAS

14 ORDEN INTERNA
AR81 NTINOCO NM
Cuenta: 7000/58/19
Cliente: MARCIA ANGELINA RUBIÑOS SECLÉN

Fecha y hora de emisión: 09/10/2019 09:45:58
Serie: JA Folio: 91344

Este documento es una representación impresa de un CFDI v 3.3
Tipo de comprobante: I - Ingreso

Emisor

RFC: ETR820329K89 Dirección: Av. Río Churubusco N° 385 Expedido en: VIGA
Nombre: EDITORIAL TRILLAS S.A.DE C.V. C.P: 03340 General Pedro María Anaya, Benito Juárez C.P: 09430 Calz. de la viga N° 1132
Régimen: 601 - General de Ley Personas Morales Ciudad de México, México Apatlaco, Iztapalapa, Ciudad de México
Fiscal: TEL: 56884233, TEL: 56330995,

Receptor

RFC: XEXX010101000 Dirección: JR BERNARDO MONTEAGUDO NO.200 CONDOMINIOS "LOS NOGALES" TORRE 4 DEPARTAMENTO 702, RETABLO-COMAS / LIMA 07, PERU, PERU C.P: 00000
Nombre: MARCIA ANGELINA RUBIÑOS SECLÉN Correo: rafoss123@hotmail.com Telefono:
Uso CFDI: G01 - Adquisición de mercancías Registro Fiscal: 43212330 Residencia Fiscal: PER

Datos Generales del Comprobante

Moneda: USD Forma de Pago: 03 - TRANSFERENCIA ELECTRONICA DE FONDOS
Tipo Cambio: \$19.67 Metodo de Pago: PUE - Pago en una sola exhibición
Confirmación: Condiciones de Pago:

Referencia de Pedido	Fecha	Vendedor	Plazo de Pago	Vencimiento
ORDEN INTERNA	91019	VENTAS DEL EXTERIOR		
Enviado por		Peso Bruto	Peso Bruto	Peso Neto
*****NO ENVIAR*****			.000	
Observaciones			Enviar a	
AUT.11516 E.R. / TEL.(511)999002230				

Detalles de los Conceptos

Clave SAT	Clave ó ISBN	Descripción	Unidad		Cantidad	Precio Unitario	Importe	Descuento	Tipo Impuesto - Tasa ó Cuota	Impuesto
			SAT	Comercial						
78121600	9999999999988	FACTURA COMPLEMENTARIA A LA FACTURA NO. JA 91317POR CONCEPTO DE GASTOS DE ENVIO POR MENSAJERIAFEDEX PRIORITY POR LA CANTIDAD DE	ACT	Actividad	1	46.2000	46.20	0.00	IVA - 0.000000	0.00

Num. conceptos: 1.0 Importe Libros: \$0.00 + Importe de otros productos: \$46.20 Sub Total \$ \$46.20
Tot. cantidad: 1.0 - Descuentos \$ \$0.00
+Imp Traslados \$ \$0.00
-ISR Retenido \$ \$0.00
CUARENTA Y SEIS 20/100 USD =Importe Neto \$ \$46.20

Fecha y hora de timbrado: 2019-10-09T09:49:47 No. de serie del CSD del SAT: 00001000000404594081
Folio fiscal - UUID: 6130C253-081F-4E34-A68F-E93DCC8D5B99 No. de serie del CSD del Emisor: 00001000000404329320
Sello del SAT: DNEZSLgim80MLaM+ok8beUtm1mhkV8ucFkS950K33g8yVAhzc0msvnrPYUz2TH04QB9RZV581q3VWwgmEY3eALArM15HDMv3fckW6AQGEz4FjvB5oFje+77zwpm6n/3430+LbMl/mgNm8z3b3qRE8AA5iPAzrqV65JfgLTw8dmmfS4QwbtbH++phF3aKIMoFmKzMAm5SRMw/CocM3s77dnTU6JMa4IDMon8gl.qbxDXyoY3grQawdDJKJ5YF1NoXZKRIGBFuAh+hrVdVoiDNeUc1
Sello del CFDI: UbJ6cZcH495u+Ri67hS8WYwT4bkdl.1ZaxT+82dq9IC7YxkG3tpQ66M0AHMIO/OwAB8F+05PLWH35uJ3WmFvYHydzfYsU7/C2B+NIJlJGooOFjMp38zmqB8nlcP+umFgNsefY10Rm3H6CX5vFGCsTsYXS6zbsgO4BcVsc06ZcoFwZMxJSsTfNmyeiK0LGCUBu1aEFA5AGMblb6y0om2AYDXH+grqDwG5L54aeMwGRMj7Fq6eueFKpxDp2LqBrquyYYPgMeK13xbLPv6411sjHQvSRpFB9iWElm6cXwWCVY98M7J.NwaQ8Mh18HAvFR3CQg==
Cadena original del complemento de certificación:
||1.1|6130C253-081F-4E34-A68F-E93DCC8D5B99|2019-10-09T09:49:47|SFE0807172W8|UbJ6cZcH495u+Ri67hS8WYwT4bkdl.1ZaxT+82dq9IC7YxkG3tpQ66M0AHMIO/OwAB8F+05PLWH35uJ3WmFvYHydzfYsU7/C2B+NIJlJGooOFjMp38zmqB8nlcP+umFgNsefY10Rm3H6CX5vFGCsTsYXS6zbsgO4BcVsc06ZcoFwZMxJSsTfNmyeiK0LGCUBu1aEFA5AGMblb6y0om2AYDXH+grqDwG5L54aeMwGRMj7Fq6eueFKpxDp2LqBrquyYYPgMeK13xbLPv6411sjHQvSRpFB9iWElm6cXwWCVY98M7J.NwaQ8Mh18HAvFR3CQg==



Recibí a mi entera satisfacción la mercancía que ampara la presente factura (CFDI)

Nombre, firma y fecha (Persona que recibe)

www.etrillas.mx

Para obtener los archivos de este CFDI visite:
<http://trillasfacturacion.com.mx/cfdi33.html>

ANEXO 9. PRINT DE TURNITIN

feedback studio

ROSSANGELA MEDINA DIAZ | DPI - TESIS MEDINA DIAZ Y RUBIÑOS (1).docx

 **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Clima social escolar y actitud asumida ante el acoso escolar en adolescentes de instituciones educativas públicas del distrito de Comas, 2023

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORAS:
Hubertus Bedler, Virgilio Arpella (orcid.org/0009-0002-7268-0219)
Medina Díaz, Rossangela (orcid.org/0009-0003-0201-14266)

ASESOR:
Mg. Chirara Calvo Max Hanielson (orcid.org/0009-0003-0909-5434)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:
Violencia

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA:
Difusión de género, inclusión social y diversidad cultural

LRAA - PERÚ
2023

Activar Windows
Microsoft Edge

Descargar

ANEXO 10. EVIDENCIA DE APROBACIÓN DEL CURSO DE CONDUCTA RESPONSABLE DE INVESTIGACIÓN



MEDINA DIAZ ROSSANGELA

Egresada de la carrera Psicología de la Universidad Cesar Vallejo, con experiencia 2 años en la área clínica y un año en la área educativa. Soy una profesional de la salud mental que brinda apoyo y orientación a la sociedad. Mi misión es mejorar la calidad de vida del ser humano, así mismo concientizar sobre la importancia de cuidar nuestra salud mental. Actualmente, me encuentro trabajando con adolescentes donde promuevo los valores de respeto, empatía, resiliencia y amor. Curse una especialidad en Estimulación Temprana.

Fecha de última actualización: 01-04-2024

 0000-0003-2051-6269	 Fecha: 16/05/2022
--	--

https://ctivitaec.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=293028



RUBIÑOS SECLÉN MARCIA ANGELINA

Licenciada en psicología de la Universidad César Vallejo con experiencia de 3 años en consultorio Psicológico. Soy una profesional de la salud mental que brinda y apoya en el desarrollo personal y social. Mi misión es ayudar a los estudiantes en los procesos de aprendizaje ya que mi enfoque es en el área educativa. Curse 2 Especialidades "Especialista en problemas de aprendizaje" y "Especialista en Neurodesarrollo infantil".

Fecha de última actualización: 22-03-2024

 0000-0003-4268-0318	 Fecha: 14/06/2021
--	--

https://ctivitaec.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=258727