



UNIVERSIDAD DEL AZUAY
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

TRABAJO DE GRADO

TEMA:

**“RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA Y CLIMA ESCOLAR EN NIÑOS CON
PROBLEMAS COMPORTAMENTALES”**

AUTOR:

MERCEDES SALAZAR SERRANO

DIRECTOR:

MG. CINDY LOPEZ ORELLANA

CUENCA, MARZO DE 2020

**RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA Y CLIMA ESCOLAR EN NIÑOS CON
PROBLEMAS COMPORTAMENTALES**

CUENCA-ECUADOR

2020

**RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND ENVIRONMENT SCHOOL
CHILDREN WITH BEHAVIORAL PROBLEMS**

CUENCA-ECUADOR

2020

Mercedes Salazar- Serrano

Facultad de Postgrados /Educación Especial, Universidad del Azuay, Ecuador

mercedes_salazar84@hotmail.com

I. Resumen

En las Instituciones Educativas los problemas de comportamiento influyen en el aprendizaje y en la convivencia. En este estudio se examinó la relación entre el nivel de autoestima y el clima social escolar en niños con problemas comportamentales, desde un enfoque cuantitativo correlacional. Participaron 83 estudiantes: 22 mujeres y 61 varones, en edades de 7 y 13 años. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron el Test de Autoestima Escolar y la Escala de Clima Social Escolar. Los resultados indican que no existe relación entre autoestima y clima escolar, sin embargo, influyen en los problemas de comportamiento. En el nivel de autoestima se encontró que el (78,3%) de estudiantes tienen baja autoestima. En relación a la percepción del Clima Social Escolar, la mayoría de estudiantes (98,8%) sostienen que el clima es tóxico. En tal sentido es relevante entender que tanto la autoestima como el clima social escolar necesitan ser abordados oportunamente.

Palabras clave

Autoestima- Clima social escolar - Problemas de comportamiento

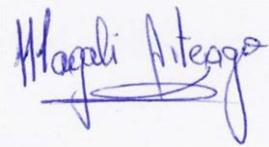
II. Abstract

In Educational Institutions behavioral problems influence learning and cohabitation. This study examined the relationship between the level of self-esteem and school social climate in children with behavioral problems from a quantitative correlational approach. 83 students participated in the study, 22 women and 61 men, aged 7 and 13. The applied evaluation instruments were the School Self-Esteem Test and the School Social Climate Scale. The findings indicate that there is no relationship between self-esteem and school climate. However, they influence on behavioral problems. Regarding the self-esteem level, it was found that 78.3% of students have low self-esteem. Concerning the perception of the School Social Climate, the majority of students (98.8%) state that the climate is unhealthy. In that sense, it is relevant to understand that both self-esteem and school social climate need to be addressed in a timely manner.

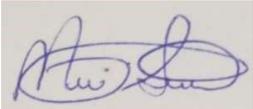
Key words.

Self esteem -School social climate- Behavioral problems

Translated by



Magali Antequera



Mercedes Salazar

III. Introducción

La convivencia escolar establece la esencia del ser humano, tiene que ver con la sociabilidad, con la facultad de vivir en sociedad y de constituir la vida social, y por supuesto con la escuela y el aula como escenarios de aprendizaje e interacción social (Castro y Rodríguez, 2016).

Desde este enfoque Cerda et al. (2019) mencionan que la escuela se concibe como un espacio de formación, no solamente de conocimientos; sino, también un agente generador de actitudes y valores para promover una convivencia pasiva entre los seres humanos.

De la misma manera, el aula se considera el lugar en el que los estudiantes y el maestro interaccionan a diario, comparten situaciones, conocimientos, motivaciones, materiales y un ambiente que debe ser apropiado para lograr los objetivos planteados en el desarrollo de los aprendizajes (Bautista, 2016).

Al respecto conviene decir que Barandiaran (2018) menciona: el proceso en la adquisición de conocimientos en el aula debe desarrollarse con un pequeño número de entorpecimientos, tales como: interrupciones, ruidos, distractores, etc., con el fin de alcanzar los propósitos establecidos. Para conseguirlo es importante que tanto docentes como estudiantes consideren las políticas de convivencia establecidas en el grupo. Sin embargo, el contexto de la convivencia y el aprendizaje puede verse debilitado por la presencia de agentes de riesgo.

En sus alcances investigativos Martínez (2016) sostiene que entre los diversos factores que afectan la convivencia escolar y el aprendizaje se encuentran los problemas de comportamiento, un fenómeno siempre presente y conocido, que perturba a todos los agentes educativos, y al parecer se han incrementado en los últimos tiempos y sus consecuencias son siempre negativas.

De igual modo Jurado y Justiniano (2016) aseveran: es cada vez más usual encontrar estudiantes que muestran dificultades para integrarse, y para terminar el período escolar con los objetivos básicos programados, además, las relaciones interpersonales se ven afectadas por los conflictos que se viven a diario en las escuelas, conflictos como: la indisciplina, dificultades entre pares, rivalidad docente alumno, etc. Todo esto ha provocado una afección en el aprendizaje y en el ambiente escolar (Adame et al. ,2017)

En efecto las conductas inapropiadas son frecuentes, específicamente en el aula de clase, siendo las que más se repiten: molestar a los compañeros, gritar, hacer ruidos, burlarse de sus compañeros, molestar al docente, cambiarse de asiento, caminar por la clase, pedir permiso constantemente para ir al baño, etc., estas situaciones conllevan a la desconcentración, dificultando la comprensión de las instrucciones emitidas (Salazar, 2017).

Llano y Ruiz (2016) mencionan “si no hay orden, no hay atención, si no hay atención, no hay enseñanza, si no hay enseñanza no hay aprendizaje” (p. 6). Para los docentes esta situación repercute de manera directa dentro y fuera de la institución, pues los niños con problemas de comportamiento influyen de manera negativa en la conducta de sus pares, generando un clima que no favorece el rendimiento académico y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Baradian, 2018).

De estas circunstancias nace el hecho de analizar estas conductas para identificar y entender sus causas. Algunos autores coinciden que su aparición tiene una relación multicausal, ya que, alrededor de esta problemática giran diversos factores que influyen directamente (Loja y Sangolquí, 2018). Desde diferentes autores Aron, et al (2017) y Sánchez, Rodríguez y Castro (2017) se puede entender que docentes y directivos de las instituciones perciben que las malas conductas en las instituciones educativas no se relaciona solamente con los problemas de los niños, sino son factores de impacto: las tensiones que afectan a los profesores, las dificultades familiares, las del contexto general y las del sistema escolar. La escuela junto a la familia poseen un importante papel en la formación de valores, así como en la creación de conductas de respeto hacia el orden social.

Al analizar los entornos familiares se puede encontrar modelos de familia que actúan como un factor de riesgo en la adquisición de comportamientos; familias que carecen de un orden funcional, problemas de consumo de alcohol, padres con dificultades de autoestima, abandono, maltrato, etc. (Cortez ,2018).

Paralelamente Barrios (2016) señala: un entorno significativo, como docentes y compañeros, en numerosas ocasiones, modelan y refuerzan tipos de comportamiento agresivo. El profesor es un modelo clave en la construcción de la socialización en el ambiente escolar, sus actitudes y estilos de relación con sus estudiantes y la percepción que ellos tengan, serán un factor detonante en la formación de climas nutritivos o perjudiciales (Aron y Milicic, 2017).

Por otro lado también en el interior del aula existen factores influyentes de malas conductas, tales como: desorden que provoca un ambiente sofocante, deficiente conducción de la metodología, horarios y lugares desordenados, salones de clase pequeños, infraestructura en mal estado, dificultades entre docentes, poca colaboración estudiantil y ausencia de normas de convivencia definidas (Morencia, 2015).

Así también investigaciones similares realizadas por Álvarez (2016), Marmolejo y Romero (2016) han puesto de manifiesto que los individuos con autoestima baja tienen más conductas desafiantes y degradantes hacia otras personas, mientras que los que tienen niveles elevados de autoestima utilizan en menor frecuencia situaciones de enfrentamiento. La autoestima respalda y determina el comportamiento relacional y el potencial de interacción del individuo en su medio ambiente.

La autoestima de los escolares está en su mayoría establecida por el ambiente familiar y el medio escolar, influenciando de manera positiva o negativa en su desarrollo, el mismo que finalmente se verá manifestado en las conductas que ellos muestren (Vargas, 2019). La autoestima del alumno influye en la toma de decisiones, en su comportamiento e interacción con los demás (Miguel e Iñausi, 2018). Además, es importante para el desarrollo emocional de las personas ya que les permite tener una buena socialización con los demás (Paro y Samanez, 2019).

Cabrera et al (2016) sugieren: la importancia de consolidar una autoestima positiva en el niño contribuye a un mejor desarrollo psicológico y social. Si se presenta un modelo negativo de ello, es posible que el niño presente conductas destructivas e interfiera en la construcción de relaciones interpersonales constructivas.

Partiendo de estas consideraciones previas, el presente estudio buscó aportar evidencia sobre la relación que existe entre autoestima y clima escolar en los estudiantes que presentan problemas comportamentales dentro del aula, teniendo en cuenta la revisión teórica realizada y los objetivos de investigación planteados.

IV. Materiales y métodos

En este estudio de tipo cuantitativo y correlacional participaron 83 niños, que asisten a la Unidad Educativa Fiscal “La Inmaculada” de la ciudad de Cuenca, (jornada matutina y vespertina), de 2º a 8º año de EGB, (61 varones, 20 mujeres) en edades de 7 a 13 años. Se evaluaron a los niños/as cuyos docentes manifiestan que presentan fuertes problemas

de comportamiento dentro y fuera del aula. Esta evaluación se realizó con el debido consentimiento de sus padres y de las autoridades Institucionales. La evaluación fue realizada de manera individual a los estudiantes de 2° y 3° de educación básica, mientras que de 4° a 8° se evaluó de manera grupal pero por años de básica.

Los instrumentos que se utilizaron fue el Test de Autoestima Escolar (TAE- Alumno) elaborado por Marchant, Haeussler y Torretti (2013). El instrumento evalúa la autoestima a través de dos vías: el autoreporte y la consecuencia por medio de la conducta observada, es decir, permite que niños de edad escolar que ya leen se autoevalúen y que niños más pequeños puedan ser evaluados por sus educadores.

“El TAE-Alumno: Test de Autopercepción de Autoestima es un test de screening o tamizaje, es decir, es una medición gruesa que permite evaluar el nivel de autoestima general de niños de 2° a 8° de básica (7 a 13 años) en relación a una norma estadística por curso y por edad y determinar si este rendimiento es normal o está bajo de lo esperado” (Marchant, Haeussler y Torretti, 2013, p.35). Este consta de 23 ítems que permite evaluar el nivel de autoestima general de los niños en las edades antes mencionadas. Se considera 1 punto para las respuestas positivas y 0 para las respuestas negativas, según el número de respuestas, de tal forma que el puntaje máximo sea de 23 puntos, al sumar estos puntajes se obtiene un puntaje bruto, luego este puntaje debe convertirse mediante tablas de conversión a escala o puntaje T. Para este efecto se definen tres categorías relacionadas con los puntajes T obtenidos por el niño: Autoestima normal (Puntajes T mayores o iguales a 40), Baja autoestima (puntajes T entre 30 y 39 puntos) y Muy baja autoestima (puntajes T iguales o menores a 29).

También se utilizó la escala ECLIS: Escala de Clima Social Escolar. “Es un instrumento que evalúa la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar. La escala consta de 82 ítems, que están organizados en 4 subescalas orientadas a evaluar la percepción de aspectos positivos y negativos en relación con 4 áreas: profesores (30 ítems), compañeros (15 ítems) percepción y satisfacción de la escuela como institución (10 ítems) y satisfacción para la infraestructura (27 ítems). Cada ítem fue puntuado de 1 a 4, se puntuó 1 para los casos en los que la frase no describe la situación de acuerdo con la percepción del niño. Se asigna el puntaje 4 para los casos en los que la frase describe bien lo que ocurre en la situación, de acuerdo con la percepción del niño.

Los ítems son codificados unidireccionalmente recodificando los ítems que apuntan en una dirección inversa al resto” (Aron, 2013, p.53).

V. Resultados

Para establecer un tamaño muestral, se empleó la calculadora G*Power 3.1. (Castro y Martini, 2014), en ella se planificó una muestra con miras a emplear una prueba de correlación con la distribución t de Student. Los parámetros indicados fueron para una prueba a dos colas, con un tamaño de efecto de 0,30, una probabilidad de error (α) de 0,05 y un poder estadístico ($1-\beta$) de 0,805, la muestra recomendada fue de 83 casos.

Los resultados se procesaron en el programa estadístico versión prueba SPSS (Nel, 2014). En este programa se generaron los estadísticos descriptivos como frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Además, se generaron pruebas de correlación Tau b de Kendall que permiten establecer el coeficiente de asociación entre dos variables ordinales con el mismo número de indicadores (tablas 3 x 3) siendo una prueba ajustada a las otras pruebas de correlación (Agresti, 2010). El coeficiente de correlación empleado permite disponer de un nivel de significancia (sig.) bilateral que permite determinar si existe o no correlación significativa cuando éste valor es menor que 0,05.

La edad promedio de los niños es de 10 años con nueve meses con una desviación estándar de dos años con dos meses. La edad mínima es de 7 años y la máxima de 13 años. Al agrupar las edades de los niños, se encontró que, un 27,7% se encuentra en la edad comprendida entre los 7 y los 9 años el 22,9% se encuentra en la edad de 10 y 11 años, así como, el 49,4% se ubica en la edad de 12 y 13 años. De acuerdo al grado escolar, se advierte que, en los primeros años existen problemas de conducta que varían entre 7,2 hasta un 15,7% por grado, pero que el 33,7% de niños con problemas de conducta, pertenecen al octavo año de EGB, es decir, a la Básica Superior. Según el sexo, el 26,5% de estudiantes con problemas conductuales son mujeres y el 73,5% son hombres (Tabla 1).

Tabla 1.

Edad, grado escolar y sexo en niños con problemas comportamentales

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
-------------	------------	------------

Edad	7-9 años	23	27,7
	10-11 años	19	22,9
	12-13 años	41	49,4
Grado escolar	2do año de EGB	11	13,3
	3ro año de EGB	6	7,2
	4to año de EGB	6	7,2
	5to año de EGB	13	15,7
	6to año de EGB	6	7,2
	7mo año de EGB	13	15,7
	8vo año de EGB	28	33,7
Sexo	Femenino	22	26,5
	Masculino	61	73,5

Fuente: Elaboración propia

La evaluación de la autoestima de los niños generó puntuaciones brutas que se convirtieron en puntuaciones T, estas últimas a su vez, se convirtieron en indicadores de escala ordinal que se expresan en tres niveles tal como se presenta en la Tabla 2. Los resultados de la evaluación muestran que la mayoría de estudiantes tiene dificultades de autoestima, pues el 4,8% tiene muy baja autoestima y el 73,5% tiene autoestima baja, lo que suma un total de 78,3%. En contraparte, únicamente el 21,7% tiene una autoestima considerada normal.

Tabla 2

Nivel de autoestima en niños con problemas comportamentales

	Frecuencia	Porcentaje
Muy baja autoestima	4	4,8
Baja autoestima	61	73,5
Autoestima normal	18	21,7
Total	83	100,0

Fuente: Elaboración propia

Para conocer la percepción del clima escolar que tienen los niños con problemas comportamentales se convirtieron los puntales brutos directamente en indicadores de escala ordinal siguiendo las instrucciones del manual de valoración ECLIS, tal como se muestra en la Tabla 3.

El resultado de la subescala denominada *Mis profesores* que evalúa la percepción de la relación profesor- alumno muestran que los resultados están por debajo de lo esperado el 61,4% de los estudiantes considera que esta relación es crítica o negativa, el 37,3% sostuvo que la relación profesor- alumno se encuentra en un nivel medio, y muy pocos consideran que la relación profesor- alumno es positiva. Esta baja valoración sugiere que la percepción del clima social de estos estudiantes con respecto a la relación con sus docentes se considera tóxica.

La subescala *Mis compañeros* muestra que el (66,3%) de estudiantes sostiene que la interacción con sus compañeros es deficiente, el (30,1%) de los estudiantes manifiestan que la interacción es estable/normal, y muy pocos el (3,6%), reportan interacciones por encima de la media. Según estos hallazgos, se considera que a nivel general el clima escolar en relación con los compañeros es de desaprobación porque los estudiantes con problemas de comportamiento se sienten rechazados, ignorados y discriminados.

En tanto que la subescala denominada *Hostigamiento (Bulling)* hace alusión a aspectos específicos de la subescala *Mis compañeros*, considerando solamente algunos ítems dentro de esta. Estos ítems, sin embargo, muestran una mejor situación pues el 51,8% de estudiantes con problemas comportamentales perciben que existe una mínima presencia de intimidación u hostigamiento, el 34,9% sostiene que no existe intimidación u hostigamiento. Son pocos el (13,3%) los que consideran que existe la presencia de intimidación u hostigamiento. El hostigamiento también puede interpretarse como *acoso escolar*, podría tratarse, de estudiantes que al tener problemas de conducta son quienes promueven este comportamiento y lo perciben como algo normal.

Con respecto a la subescala *Lugares* que hace alusión a los espacios físicos con respecto al salón de clase muestra que un 30,1% los estudiantes perciben el ambiente áulico poco armonioso, mientras que la mayoría, el (65,1%) sostiene que el ambiente es armonioso y el (4,8%) percibe el espacio físico como muy armonioso. Podríamos decir que la mayoría de estudiantes percibe un clima social áulico aceptable pues de cierto modo podría tratarse de un ambiente algo acogedor.

Por último la subescala *Mi colegio*, con ítems que apuntan a una evaluación global del clima social en distintas dimensiones relacionadas con las oportunidades ofrecidas por el contexto escolar, encontró que casi todos los estudiantes con problemas comportamentales, un (98,8%), sostienen que el clima social con respecto a su escuela es negativo, el 1,2% percibe que el clima es normal, nadie manifiesta que existe un clima social completamente positivo. El grupo de estudiantes seleccionado por el estudio tiene una opinión global negativa del clima escolar de su Institución Educativa.

Tabla 3

Clima del aula de los niños con problemas comportamentales

Subescalas	Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Mis profesores	Bajo	51	61,4
	Medio	31	37,3
	Alto	1	1,2
Mis compañeros	Bajo	55	66,3
	Medio	25	30,1
	Alto	3	3,6
Hostigamiento	Bajo	11	13,3
	Medio	43	51,8
	Alto	29	34,9
lugares	Bajo	25	30,1
	Medio	54	65,1
	Alto	4	4,8
Mi colegio	Bajo	82	98,8
	Medio	1	1,2
	Total	83	100,0

Fuente: Elaboración propia

Para determinar si existe correlación entre la autoestima y el clima escolar de los estudiantes se procedió a calcular el coeficiente de correlación empleando como prueba

de hipótesis bilateral el estadístico tau b de Kendall, los resultados se pueden observar en la Tabla 4. No se encontró ningún coeficiente de correlación que permita establecer asociación significativa entre las subescalas del clima social escolar y la escala de autoestima. Por lo tanto, es menester señalar que el clima escolar es independiente de la autoestima que tienen los niños, al menos eso ocurre en el grupo de estudiantes que tienen problemas conductuales. La variable más próxima a satisfacer los criterios de significancia estadística es lugares que obtuvo 0,112, no obstante, dista mucho del nivel crítico que es 0,05.

Tabla 3

Coeficiente de correlación tau b de Kendall entre la autoestima y el clima escolar

		Autoestima		
		N	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Clima social escolar	Mis profesores	83	,022	,837
	Mis compañeros	83	-,008	,941
	hostigamiento	83	,063	,544
	lugares	83	-,169	,112
	Mi colegio	83	-,041	,704

Fuente: Elaboración propia

Nota: La significancia estadística (Sig.) se calculó con el coeficiente de Correlación tau b de Kendall debido a que tanto la variable autoestima como la variable clima escolar tienen tres valores categóricos ordenados (tabla 3x3).

Luego del análisis realizado podemos concluir que el nivel de autoestima en niños con problemas comportamentales, el (78,3%) tiene una autoestima por debajo de la autoestima normal, es decir, son niños que tienen baja y muy baja autoestima.

Con respecto a la percepción del clima social escolar de los niños con problemas comportamentales se encontró que a nivel global existe una mala percepción del clima. La mayoría de estudiantes (98,8%) sostiene que el clima escolar es tóxico, principalmente en su relación con sus profesores y compañeros, también la percepción del ambiente a nivel Institucional es completamente negativo.

Por último se estableció que no existe correlación entre la autoestima y ninguna de las subescalas del clima social escolar. En todos los casos, se advierte que existe independencia entre estas dos variables, es decir cada una puede considerarse como un factor influyente en los problemas de comportamiento. Por lo tanto se concluye que en los estudiantes con problemas comportamentales no existe relación entre su autoestima y su forma de percibir el clima escolar.

VI. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación evidencian que no existe una correlación entre la autoestima y el clima escolar en los niños con problemas de comportamiento, cada variable actúa de manera autónoma, pero se consideran como factores asociados en la aparición de estos comportamientos, como se puede observar en otros estudios a nivel latinoamericano como lo demuestran Loja y Sangolquí (2018) y Aron, et al (2017).

Un resultado preocupante es que los estudiantes con problemas de comportamiento, en su mayoría (78,3%) presentan un nivel de autoestima por debajo de la media. Este dato es fácilmente explicable si consideramos los estudios que plantean que una autoestima baja influye en el comportamiento del individuo, además en la manera en que se interrelaciona con los demás (Álvarez ,2016; Morales y Huamaní, 2016; Miguel e Iñausi ,2018).

Con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación del clima social escolar en la sub escala: relación profesor- alumno se ha encontrado que los estudiantes con problemas de comportamiento tienen interacciones discordantes y conflictivas con sus docentes, lo que impide que el estudiante considere a su maestro como una fuente de apoyo, y cree actitudes y conductas negativas e inadaptación social escolar, resultados que coinciden con los aportes investigativos realizados por (Barreda, 2012; Morencia, 2015; Villena, 2016; Viciano, 2018).

De la misma manera otro resultado demuestra que las relaciones interpersonales que los estudiantes con problemas de comportamiento establecen con sus compañeros de clase son deficientes. En este sentido, estos resultados se relacionan con estudios recientes que indican que generalmente los niños rechazados e ignorados por sus pares, son niños agresivos y violan las reglas del funcionamiento de los grupos de iguales y la dinámica de grupo. (Aron y Milicic, 2017; Barrios, 2016; Castro y Gaviria, 2005).

El resultado más significativo de esta investigación es la percepción del clima escolar que este grupo de estudiantes tiene a cerca de la Institución Educativa en general, los datos obtenidos indican un alto porcentaje de estudiantes (98,8%) que refieren que el clima social escolar es absolutamente tóxico, de tal manera que, es difícil que establezcan vínculos sociales significativos. Este hallazgo es coherente con los resultados de investigaciones realizadas (Aron y Milicic, 2017; Flores y Huamani, 2016; Herrera, Rico y Cortez, 2014) en donde indican que los climas sociales tóxicos son ambientes de convivencia negativos en donde las interacciones sociales se vuelven estresantes e interfieren en la resolución de conflictos.

VII. Bibliografía

- Adame, D. García, N. y Gómez, N. (2017). *Ambiente escolar; convivencia y paz*. Medellín Colombia: Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana De Medellín, Escuela de Educación y Pedagogía
- Agresti, A. (2010). *Analysis of Ordinal Categorical Data (Second)*. Florida: John
- Álvarez, D. (2016). *Problemas de conducta y autoestima en adolescentes*. Cuenca Ecuador: Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay
- Arón, A. y Milicic, N. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago de Chile: Sergio Pinto Editor
- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). *Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS*. Bogotá Colombia: Revista Universitas Psychologica
- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M., y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Chile: Sergio Pinto Editor
- Aron, M. (2013). *Clima Social Escolar y desarrollo Personal*. Santiago de Chile: Ediciones UC
- Barandiaran, P. (2018). *Clima social escolar y conductas disruptivas en estudiantes de una institución educativa de José Leonardo Ortiz*. Pimentel, Perú: Tesis de Licenciatura, Universidad Señor de Sipán
- Barreda Gómez, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Santander, España: Universidad de Cantabria
- Barrios, P. (2016). *Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 años de edad*. Nicaragua: Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático, 2(1), 204-217.
- Bautista, P. (2016). *La convivencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de cuarto año de educación básica de la escuela Isabel la católica del cantón Píllaro, provincia de Tungurahua*. Ambato, Ecuador: Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas de la Educación, Carrera de Educación Básica
- Cabrera, V., Lizarazo, F. y Medina Casallas, D. (2016). *Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela*. Buenos Aires,

Argentina: Revista educación y desarrollo social. 10(2), 86-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.1554>

Castro, B., y Gaviria, M. (2005). *Clima escolar y comportamientos psicosociales en niños*. Colombia, Antioquia: *Revista Nacional de Salud Pública*, 23(2)

Castro, C. y Rodríguez, E. (2016). *Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos*. Madrid, España: Revista Trabajo Social Hoy

Castro, M., Martini, 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 y Sociedad, 5(2), 210-224.

Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). *Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria*. Vasco, España: Revista de Psicodidáctica.

Cortez, D. (2018). *Violencia escolar y autoestima en estudiantes de la Institución Educativa N° 2022. Los Olivos*. Lima Perú: Universidad César Vallejo, Facultad de Postgrados

Flores, J. y Huamaní, L. (2016). *Clima social escolar y el autoconcepto en escolares en una institución educativa nacional de Lima Norte*. Lima, Perú: *Consensus*, 21(1), 71-83.

Herrera, K., Rico, R., y Cortés, O. (2014). *El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela*. Barranquilla Colombia: Escenarios, 12(2), 7-18.

Jurado, P. y Justiniano, M. (2016). *Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, España: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 27(3), 8-25.

Llano, L. y Ruíz, M. (2016). *Las normas dentro y fuera del aula como pauta para el manejo de la agresividad y la sana convivencia en el Centro de Desarrollo Integral Vida*. Medellín Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios

Loja, A., Sangolquí, A. (2018). *Plan de intervención individual para la mejora de problemas comportamentales de niños de 4 a 5 años de edad del centro de Educación Inicial "Mi Casita"*. Cuenca Ecuador: Tesis de Licenciatura, Universidad del Azuay

- Loja, K. y Sangolquí, A. (2018). *Plan de intervención individual para la mejora de problemas comportamentales de niños de 4 a 5 años de edad del centro de Educación Inicial "Mi Casita"*. Cuenca Ecuador: Universidad del Azuay
- Marchant, T., Haeussler, I., y Torreti, A. (2013). *TAE: batería de tests de autoestima escolar*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Marmolejo, A. y Romero, A. *IMC en estudiantes de primer grado de primaria y su relación con la autoestima y el autoconcepto*. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*. 2.3 (2016): 37-39.
- Martínez, M. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria: la percepción del profesorado*. Madrid España: Universidad Complutense de Madrid
- Miguel, E. e Iñausi, M. (2018). *Autoestima y relaciones interpersonales en estudiantes del Nivel Secundaria de San Miguel. Ayacucho*. Perú: Universidad César Vallejo
- Morales, J. y Huamaní, L. (2016). *Clima social escolar y el autoconcepto en escolares en una institución educativa nacional de Lima Norte*. Lima, Perú: *Consensus*, 21(1), 71-83.
- Morencia, I. (2015). *Conductas disruptivas en el aula y su relación con las dificultades de aprendizaje*. Granada, España: Universidad de Granada
- Nel, Q. (2014). *Estadística con SPSS 22*. Editorial Macro.
- Paro, T. y Samanez, M. (2019). *Conductas disruptivas y su influencia en el rendimiento académico de los niños de 5 años de la IEI N° 90 del distrito de Santiago provincia Cusco*. Cusco, Perú: Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.
- Salazar, J. (2017). *Evaluación psicológica en atención a niños con problemas de conductas de segundo a quinto año de educación general básica de la Unidad Educativa Minerva*. Guayaquil, Ecuador: Tesis de Licenciatura, Universidad de Guayaquil Facultad de Ciencias Psicológicas
- Sánchez, M., Rodríguez J., Castro L. (2017). *La escuela como agencia del control social en Cuba y como vehículo formador de valores en el ciudadano*. La Abana, Cuba: *Universidad y Ciencia* 6 (2017): 191-201.

- Vargas, A. (2019). *Autoestima y la relación de las conductas Autodestructivas en los Estudiantes de Cuarto y Quinto de Secundaria de la IE Guillermo Mercado Barroso-Arequipa 2019*. Juliaca Perú: Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez
- Viciano, D. (2018). *Estrategias de control de las conductas disruptivas en el aula de Educación Primaria. Propuesta de intervención: uso de la aplicación ClassDojo*. España, Almería: Universidad de Almería
- Villena, M. (2016). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social de los alumnos: competencia social y clima social de clase*. Granada, España: Tesis Doctoral, Universidad de Granada