



FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE PSICOLOGIA

TESIS

**AGRESIVIDAD, AUTOEFICACIA Y ESTILOS PARENTALES EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS ESTATALES DE SAN JUAN DE MIRAFLORES.**

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

AUTOR

KAROL MABEL CONTRERAS CASTRO

LIMA – PERÚ

2014



FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE PSICOLOGIA

TESIS

**AGRESIVIDAD, AUTOEFICACIA Y ESTILOS PARENTALES EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS ESTATALES DE SAN JUAN DE MIRAFLORES.**

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

AUTOR

KAROL MABEL CONTRERAS CASTRO

LIMA – PERÚ

2014

**DEDICATORIA:
A MI PADRE, MADRE Y HERMANO QUE
SIEMPRE APOYARON MIS DECISIONES
MOTIVÁNDOME A SER CADA DÍA UNA
MEJOR PERSONA Y PROFESIONAL.**

AGRADECIMIENTOS:

**A TODOS MIS MAESTROS QUE DÍA A
DÍA ME EXIGIERON EL MEJOR
RENDIMIENTO PARA SER UNA
PROFESIONAL DE CALIDAD.**

INDICE

LISTA DE TABLAS.....	VII
LISTA DE FIGURAS.....	IX
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1. Realidad del problema:	2
1.2. Formulación del problema:	4
1.3. Objetivos de la investigación:.....	5
General:.....	5
Específicos:.....	5
1.4. Justificación e importancia de la investigación:	6
1.5. Limitaciones de la investigación:	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Antecedentes del estudio:.....	7
2.2. Bases Teórico-Científicas:	12
2.3. Definición conceptual.....	29
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	30
3.1. Tipo y diseño de investigación:.....	30
3.2. Población y Muestra:	30
Criterios de inclusión.....	32
Criterios de exclusión	32
3.3. Hipótesis:	32
3.4. Variables	33
3.5. Técnicas e instrumentos de medición.....	34
Descripción de los instrumentos utilizados:	34
Validez de Constructo	35
3.6. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos	45

3.7.	Procedimiento de análisis estadístico de los datos	45
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS		47
4.1.	Características sociodemográficas de la muestra	47
4.2.	Análisis estadístico para la variable autoeficacia	58
4.3.	Análisis estadístico para la variable agresividad	60
4.4.	Análisis estadístico de la variable estilos parentales	61
4.5.	Prueba de hipótesis de correlación entre la autoeficacia, la agresividad y los estilos parentales. 72	
5.	Discusión, conclusiones y recomendaciones.....	78
5.1.	Discusión.....	78
5.2.	Conclusiones	82
5.3.	Recomendaciones	83
ANEXOS		88

LISTA DE TABLAS

1. Descripción de los estilos parentales según sexo en la muestra total.
2. Descripción de los estilos parentales según año de estudios en la muestra total.
3. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según edad.
4. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según el año de estudio.
5. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según edad.
6. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según el año de estudio.
7. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de sobreprotección según edad.
8. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de sobreprotección según grado de estudios.
9. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de comprensión y apoyo según edad.
10. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de comprensión y apoyo según año de estudios.
11. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de castigo según edad.
12. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de castigo según año de estudios.
13. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de presión de logro según año de estudios.
14. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de reprobación según edad.

15. Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de reprobación según año de estudios.

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1: Concepción de la conducta de agresión y violencia. Anicama 1989, 1999.
2. Figura 2: Esquematización de la triada de caución recíproca propuesta por Bandura para describir el comportamiento desde la Teoría Cognitivo-Social (Bandura, 1994b).
3. Figura 3: Representación esquemática del modelo de Autoeficacia. (Tomado de Bandura, 1994).
4. Figura 4: Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983).

AGRESIVIDAD, AUTOEFICACIA Y ESTILOS PARENTALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESTATALES DE SAN JUAN DE MIRAFLORES.

Resumen

El presente estudio se realizó con el objetivo de conocer la relación **entre** la agresividad con la autoeficacia y los estilos parentales en estudiantes de secundaria. Fueron evaluados 424 adolescentes con edades que oscilan entre los 13 y 18 años de dos instituciones educativas de Lima. Se aplicó el Inventario modificado de Buss Durkee para evaluar agresividad adaptado por Reyes, el EMBU89 para observar estilos de crianza percibidos por los adolescentes y la Escala General de Autoeficacia de Baessler y Shwarzer adaptada por Anicama y Cirilo. Los resultados señalan que no existe diferencia significativa respecto de la agresividad en función al sexo, la edad y el año de estudios. En la autoeficacia si hay diferencias en función al año de estudios ($p < .01$); y en relación a los estilos parentales se encontraron diferencias en el estilo de sobreprotección en función al sexo y, en función a la edad con los estilos de comprensión y apoyo, presión hacia el logro, rechazo y reprobación; así como, en el estilo de castigo y rechazo hubo diferencias según año de estudios. Así mismo, hay relación **altamente significativa** entre la agresividad, la autoeficacia y los estilos parentales con una $p < .001$. El modelo explicativo quedó establecido.

Palabras clave: Agresividad, autoeficacia, estilos parentales, socialización parental.

**AGGRESSIVE, SELF-EFFICACY AND PARENTING STYLES IN
HIGH SCHOOL STUDENTS OF TWO STUDENTS
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SAN JUAN DE
MIRAFLORES**

Abstract

The present study was conducted to determine the relationship between aggression and self-efficacy in parenting styles school students. We evaluated 424 adolescents with ages ranging between 13 and 18 years of two educational institutions in Lima. The modified Inventory Buss Durkee was used to assess aggression adapted by Reyes, the EMBU89 to observe parenting styles perceived by adolescents and General Self-Efficacy Scale of Baessler and Shwarzer adapted by Anicama and Cirilo. The results show that there is no significant difference in terms of aggressiveness to sex, age and year of study. In self-efficacy if there are differences in function at one year of study ($p < .01$), and in relation to differences in parenting styles style overprotection according to sex were found and, according to the age of understanding with styles and support, pressure to achieve, rejection and failure, as well as, in the style of punishment and rejection were differences by year of studies. Likewise, there are highly significant relationship between aggression, self-efficacy and parenting styles with $p < .001$. The explanatory model was established.

Key Word: Aggressiveness, self-efficacy, styles parental, socialization parental.

AGRESSIVO, AUTO-EFICÁCIA E ESTILOS EDUCAÇÃO NA ESTUDANTES SECUNDÁRIA DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS SAN JUAN DE MIRAFLORES.

Resumo

O presente estudo foi realizado para determinar a relação entre agressividade e auto-eficácia em pais de alunos da escola estilos. Foram avaliados 424 adolescentes com idades entre 13 e 18 anos de duas instituições de ensino em Lima. O Inventário Buss Durkee modificado foi utilizado para avaliar a agressão adaptado por Reyes, o EMBU89 observar estilos parentais percebidos pelos adolescentes e geral Self-Efficacy Scale Shwarzer Baessler e adaptados por Anicama e Cirilo. Os resultados indicam que não existe diferença significativa na agressividade de acordo com sexo, idade e anos de estudo. Em quaisquer diferenças na eficácia de acordo com o ano de estudo ($p < 0,01$); e em relação às diferenças de superproteção estilos estilo parental de acordo com o sexo foram encontrados e, de acordo com a idade, com os estilos de compreensão e apoio, a pressão para a realização, a rejeição eo fracasso; e, no estilo de punição e rejeição, houve diferenças por ano de estudos. Além disso, há relação altamente significativa entre a agressão, auto-eficácia e estilos parentais $p < 0,001$. O modelo explicativo foi estabelecida.

Palavras-chave: agressão, auto-eficácia, estilos parentais, de socialização parental.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa de cambios de gran importancia, ya que el ser humano empieza a consolidar su desarrollo biológico, físico y psicológico; es en este momento **en el cual** las relaciones inter e intrapersonales constituyen un factor fundamental para desempeñarse en esta etapa.

La calidad y la naturaleza de estas interacciones determinarán frecuentemente muchas facetas de sus vidas. En el caso de los adolescentes y los jóvenes el lugar donde se desarrollan estas interacciones en toda su magnitud es en la escuela. Allí transcurre gran parte de su vida diaria y es cuando añaden más comportamientos antisociales, tales como la agresividad y crueldad hacia otras personas, asaltos, robos, etc., teniendo como factores predisponentes a actuar de manera agresiva no solo la edad sino también a factores exógenos que incluyen el papel de la sociedad sea en el barrio, el centro de estudios (los compañeros), los medios de comunicación, el incremento de horas de uso en videojuegos, la disponibilidad de armas, que día a día favorecen las actitudes antisociales, en este caso la agresividad.

Así mismo, otro factor relevante es la percepción de que vivimos en una sociedad violenta, en la cual los conflictos bélicos en pleno siglo XXI aún existen. Sin embargo, el factor de mayor importancia que puede mediar este tipo de conductas es el familiar, el cual considera a la familia como un sistema de funcionamiento directo, es decir la manera en que se relacionan padres e hijos y todas las características de respuestas que esto implique harán que el adolescente pueda ser capaz de actuar frente a situaciones de conflicto de manera eficaz o no, ya sea para generar una respuesta positiva o evitar una negativa por parte de su entorno.

En este sentido, si los adolescentes encuentran o se mantienen en un ambiente familiar positivo en donde la comunicación entre los integrantes sea apropiada, entonces se estará fortaleciendo sus habilidades para enfrentar la presión de grupo y mantener un comportamiento social esperado.

Por lo tanto, la presente investigación trata de la interacción de estas tres variables y se espera proporcionar datos que ayuden a comprender la problemática de la adolescencia, su eficacia personal para la solución de conflictos, así como a contribuir en la detección de las estrategias de socialización de los padres percibidas por los hijos y a mejorar las relaciones entre los miembros del núcleo familiar.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Realidad del problema:

Los adolescentes como grupo poblacional por estar vulnerables tienen que enfrentar una serie de situaciones problemáticas en distintos dominios, ya sean académico, social, deportivo, aspecto físico y conductual; todas ellas relacionados con el incremento en el número de actividades consideradas como comportamientos problemáticos o de riesgo en esas edades, como por ejemplo: el consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo y, conductas violentas y delictivas. En este sentido la violencia juvenil es una de las formas de violencia más visibles en la sociedad, incrementa enormemente los costos de los servicios de salud y asistencia social, reduce la productividad, disminuye el valor de la propiedad, desorganiza una serie de servicios esenciales y en general socava la estructura de la sociedad. A su vez se informa que a nivel mundial se produjeron unos 199 000 homicidios de jóvenes (9,2 por 100 000 habitantes). En otras palabras, un promedio de 565 niños, adolescentes y adultos jóvenes de 10 a 29 años de edad mueren cada día como resultado de la violencia interpersonal. (OMS, 2003).

Así mismo en su reporte para el 2000 la Organización Mundial de la Salud: OMS señala que las muertes registradas por causas violentas en el mundo alcanzaron la cifra de 1 659 000; el 90% se produjo en países de ingresos bajos a medianos, entre los cuales se encontraban los países latinoamericanos, ello demuestra entonces que este es un problema serio en América Latina (Garmendia, 2011).

La agresión en un sentido psicológico ha sido concebida como una “clase de respuesta psicosocial” ante estímulos sociales aversivos y frustrantes; ello significa un conjunto de respuestas componentes y un conjunto de eventos estímulos en interacción, actuando a diferente nivel de expresión del organismo. Entendemos a la agresión como el comportamiento individual que adopta formas motoras, verbales, gestuales, posturales, etc., más como un acto que está relacionado a características personales del sujeto y a las condiciones de provocación (Anicama, 2011).

En el Perú cada año, al menos seis millones de personas menores de 18 años son víctimas de agresión física severa y de estas 85 000 mueren a causa de la violencia en las calles o escuelas (UNICEF, 2008). Según los Centros de Emergencia Mujer: CEM, para setiembre fueron atendidos 57 204 adolescentes víctimas de violencia, perpetrada por sus pares, siendo la agresión física la forma más común (CEM, 2011). Llevándonos a cuestionarnos cuáles son los juicios de acción que tienen los jóvenes para perpetrarla y para evitarla en beneficio propio y de su comunidad. También a nivel local uno de los Centros de Salud del distrito de San Juan de Miraflores registró una incidencia del 80% de atenciones por violencia juvenil (12 a 18 años) en su jurisdicción, indicando que la población adolescente es una de las más afectadas por la agresión física y psicológica.

En este sentido, Bandura (1977) considera que los sujetos que se perciben ineficaces en las actividades académicas, las relaciones interpersonales y en su capacidad para resistirse a la realización de actividades de riesgo, presentan menores niveles de conducta prosocial y mayores niveles de síntomas depresivos. A su vez en el año 1996, denominó a la autoeficacia como “la creencia sobre la capacidad que un sujeto posee para realizar con éxito el comportamiento pretendido”. Según este autor la percepción de la autoeficacia actúa como mediador para la regulación del funcionamiento humano y el control de los acontecimientos que inciden sobre la vida de un sujeto a través de la autorregulación de los procesos de pensamiento, la motivación y los estados afectivos; los cuales actúan directamente ante la conducta violenta y la agresión.

Así mismo, Carrasco y Del Barrio (2002) encontraron que la percepción de eficacia actúa como mediador socio-cognitivo en relación con los estilos de conducta agresiva o prosocial. Sirviendo la autoeficacia a los adolescentes como un juicio autorreferente acerca de su capacidad para llevar a cabo una acción y conseguir un propósito que sea beneficioso para ellos mismos y la comunidad; en este sentido la autoeficacia servirá como una vía de control para regular esos efectos y conseguir una mejor adaptación al contexto donde la persona se desenvuelve evitando la agresión.

Por otro lado, y de manera relevante el sistema familiar juega un papel fundamental para explicar la aparición de numerosas conductas desadaptativas en los hijos. Los padres, intencionadamente o no, son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (Pons, 1998). La influencia de otros contextos sociales (medios de comunicación, grupo de iguales, escuela, etc.) pasa normalmente por el tamiz de la familia, que puede tanto amplificar como disminuir sus efectos e influencias, sean estos positivos o negativos. Muy especialmente en el caso de las drogas institucionalizadas y la conducta agresiva, la actitud más o menos crítica de los padres ante ellas, así como sus propias pautas de consumo y afronte a las situaciones problemáticas, pueden desviar o reforzar la fuerza de los medios de comunicación o del grupo de iguales como agentes desencadenantes.

1.2. Formulación del problema:

Por tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación entre agresividad, autoeficacia y estilos parentales en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores?

1.3. Objetivos de la investigación:

General:

1. Determinar la relación entre agresividad, autoeficacia y estilos parentales en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

Específicos:

2. Describir la agresividad en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.
3. Describir la autoeficacia en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.
4. Describir los estilos parentales en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.
5. Analizar si existen o no diferencias en la agresividad, según el sexo, edad y año de estudios, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.
6. Analizar si existen o no diferencias en la autoeficacia, según el sexo, edad y año de estudios, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.
7. Analizar si existen o no diferencias en los estilos parentales, según el sexo, edad y año de estudios, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

8. Establecer relaciones específicas entre los diferentes componentes de la agresividad **con** la autoeficacia y los estilos parentales, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

1.4. Justificación e importancia de la investigación:

El tema es relevante desde el punto de vista social y educativo, dada la significativa prevalencia e incidencia de casos de violencia que se reportan en los colegios de San Juan de Miraflores, cerca de 80%, por tanto nos permitirá caracterizar mejor esta población juvenil.

Desde el punto de vista de la utilidad práctica permitirá desarrollar estrategias de intervención para la violencia considerando la autoeficacia como mediador de la conducta agresiva y a los estilos parentales como medios modeladores en dicha conducta; mejorando así el proceso de formación y socialización de los adolescentes de colegios públicos. El estudio desarrollado en San Juan de Miraflores tendrá un impacto social para una población de 446 estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, es esencial para una mejor elaboración de un plan nacional de acción multisectorial, sirviendo de elemento fundamental para realizar actividades permanentes de prevención de la violencia empezando desde un nivel local y por áreas específicas.

1.5. Limitaciones de la investigación:

Una posible limitación a destacar es que este estudio es representativo sólo para adolescentes de colegios públicos de San Juan de Miraflores, no para los de otros centros privados en general

Por último, metodológicamente los criterios de validación psicométrica de estos instrumentos y sus normas serán también representativos sólo para esta población.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio:

Nacionales

Actualmente no se ha encontrado investigaciones relacionadas al estudio, con estas **tres** variables de manera conjunta, pero sí cada una de ellas con otras variables:

Flores (1993) describió las características agresivas de una muestra de estudiantes de secundaria de Lima de nivel socioeconómico bajo, empleando el Cuestionario Modificado de Agresividad de Buss-Durke; hallando como resultados que los varones usaban de forma intensa la agresión física, verbal y una actitud de resentimiento a comparación de las mujeres; así mismo, los hombres y las mujeres mostraron una actitud de sospecha en relación a las intenciones de los demás.

Villacorta (1999) realizó un estudio sobre agresividad en adolescentes de secundaria de Lima, hallando una presencia mayor de agresión física en los alumnos varones de 4to y 5to de secundaria en comparación con las mujeres; no halló diferencias significativas en conducta agresiva según edad. Sin embargo, la agresión verbal y la agresión física se diferenciaban significativamente por años de estudio.

Cartagena (2008) investigó la relación existente entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los aspectos de los hábitos de estudio, en una muestra de 210 alumnos de ambos sexos del Colegio Técnico Parroquial Peruano Chino, en Ate Vitarte. Su estudio fue correlacional comparativo. Los resultados hallados fueron que los alumnos de bajo rendimiento académico tienen conductas habituales específicas diferentes a los estudiantes que poseen un buen rendimiento, de allí que los hábitos de estudio constituyen un factor importante en el rendimiento académico.

Kohler (2009) tuvo como objetivo estudiar la relación y el efecto que ejerce la autoeficacia en el rendimiento escolar sobre el rendimiento académico en estudiantes de

secundaria de un colegio nacional de Lima. La muestra estuvo conformada por 84 participantes, varones y mujeres, de 4to y 5to de secundaria. El instrumento utilizado fue la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Para el rendimiento académico se consideró el promedio de la asignatura de comunicación, de matemática y el general. Los resultados indican que la autoeficacia tiene una fuerte asociación positiva y predice el rendimiento académico ($p < .01$).

Ortiz et. al (2010) realizaron un estudio en el que buscaron determinar factores asociados a trastornos de conducta en adolescentes escolares. La muestra estuvo constituida por 120 adolescentes de 13 a 16 años de dos escuelas públicas de Lima. Se aplicó el Youth Self Report de Achenbach para evaluar psicopatología, el Inventory My Memories of upbringing: EMBU para observar estilos de crianza percibidos por los adolescentes, la Escala de Dimensiones del Temperamento: DOTS para evaluar temperamento y el Cuestionario APGAR familiar indicador de funcionamiento familiar. Los resultados señalan que hay diferencias respecto de problemas de conducta en función al sexo y estado civil de los padres: las adolescentes logran mayores problemas, así como los adolescentes con padres separados. Se encontró que existe relación entre problemas de conducta y Castigo (.31, $p \leq .01$), logro (-.21, $\leq .05$), Rechazo (.31 $p \leq .01$), reprobación (.29, $p \leq .01$); asimismo hay relación negativa entre funcionamiento familiar y problemas de conducta (.21, $p \leq .01$), también se encontró relación entre problemas de conducta con la escalas de temperamento de flexibilidad (-.20, $p \leq .01$) y distracción (.20, $p \leq .01$). El modelo explicativo quedó establecido solo por flexibilidad y rechazo.

Alarcón (2011) realizó un estudio para relacionar el estilo disciplinario de 110 padres y la conducta agresiva de sus hijos (110), alumnos de una Institución Educativa estatal en el Agustino. La investigación fue descriptiva, correlacional-comparativa. Aplicó dos instrumentos: Estilos Disciplinarios de los Padres y la Guía de Observación Sobre Conductas Agresivas en el Aula. Los resultados indicaron que el estilo autoritario de la madre está relacionado con la conducta agresiva de poner apodosos y la de insultar de su hijo (a). Por otro lado, el estilo permisivo del padre está relacionado con las conductas

agresivas de culpar y de burlarse en su hijo (a). No encontró relación entre el estilo democrático del padre y de la madre y las conductas agresivas de los hijos-alumnos.

Anicama, Caballero, Cirilo, Aguirre, Briceño y Tomás (2012) realizaron un estudio en 250 estudiantes de psicología de una universidad pública, con la finalidad de determinar la relación entre la autoeficacia y la salud mental positiva, utilizando la Escala de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer, modificado por Anicama y Cirilo, y la Escala de Salud Mental Positiva de Llach adaptada por Alcalde. Los resultados hallados fueron que la satisfacción personal, autocontrol y autonomía se relacionan directamente con la autoeficacia; así mismo las mujeres en comparación con los hombres en la adolescencia y la juventud tienden a tener más rápido y mejor nivel de madurez y autocontrol, y de la percepción de sentirse más competentes tempranamente.

Internacionales

Carrasco y Del Barrio (2002) estudiaron la relación entre distintos dominios de la autoeficacia percibida y las conductas agresivas manifiestas en una población Española. La muestra estuvo compuesta por 543 niños de 8 a 15 años escolarizados en colegios públicos. Los resultados confirman una relación significativa entre estas dos variables. La autoeficacia académica, lúdica y en la petición de apoyo son las variables que modulaban las diferencias encontradas en los niveles de agresividad. Atendiendo al carácter predictivo de los distintos dominios de autoeficacia, la autoeficacia académica fue la variable que predijo un mayor porcentaje de varianza explicada en la agresividad y, en menor medida, la autoeficacia en el deporte.

Mestre, Samper y Frias (2002) realizaron una investigación donde revisaron algunos procesos cognitivos y emocionales que regulan la conducta prosocial y la conducta agresiva en la adolescencia, con especial interés en los procesos empáticos. Los participantes fueron 1.285 adolescentes españoles de 13 a 18 años de edad, seleccionados aleatoriamente. Los resultados indicaron que los procesos emocionales se correlacionan con la conducta agresiva y con la conducta prosocial, destacando la inestabilidad emocional como la principal predictora de la agresividad y la emocionalidad «positiva»

empática y no impulsiva como mejor predictora de la conducta prosocial. Por el contrario, los procesos de razonamiento prosocial que los adolescentes realizan para decidir una conducta de ayuda tienen un peso menor en la predicción de dichas conductas.

Morales (2007) realizó un estudio con la finalidad de comprobar hasta qué punto la impulsividad favorecía la agresividad en adolescentes, que tipo de relación mantienen la agresividad y los diferentes tipos de impulsividad, y cómo influyen sobre otras variables como las capacidades intelectuales o el fracaso escolar. La muestra estuvo constituida por 241 sujetos, 100 de ellos estudiantes del Colegio del Carmen de Tarragona y 141 del I.E.S. Martí I'Humá de Montblanc. Los resultados mostraron que la impulsividad funcional y la disfuncional facilitan que la persona responda de forma agresiva, probablemente por la tendencia a responder dejándose llevar por el ímpetu del momento, aunque la impulsividad disfuncional predispone a la desconfianza hacia otros y a los pensamientos de ira, lo que también facilitará la manifestación de conductas agresivas.

Samper et. al. (2008) analizaron la conducta agresiva, los procesos implicados y los mecanismos de afrontamiento en una muestra de 1557 adolescentes entre 12 y 15 años, de Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, usando los instrumentos el Índice de Empatía para Niños y Adolescentes, la Escala de Conducta Prosocial, la Escala de Inestabilidad Emocional, la Escala de Agresividad Física y Verbal, y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes. Los resultados confirman diferencias estadísticamente significativas en los comportamientos agresivos y en los recursos de afrontamiento evaluados en función del sexo, el país de nacimiento y el tipo de centro según alberguen mayor número de alumnos procedentes de otros países.

Gracia, Fuentes y García (2010) realizaron un estudio, el cual tiene como objetivo analizar la influencia de los estilos parentales de socialización y el nivel de riesgo percibido en el barrio en tres indicadores de problemas de conducta en la adolescencia (conducta escolar disruptiva, delincuencia y consumo de sustancias). La muestra está compuesta por 1.017 adolescentes españoles, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Los resultados obtenidos a partir de cuatro diseños factoriales multivariados revelaron únicamente efectos principales de los estilos parentales y del nivel de riesgo

percibido en el barrio. Los adolescentes de padres indulgentes y autorizativos presentaron menores problemas de conducta que los hijos de padres autoritarios y negligentes.

Así mismo, los mayores niveles de riesgo percibido en el barrio se asociaron significativamente a un mayor número de problemas conductuales. No se observaron efectos de interacción significativos entre los estilos parentales y la percepción de riesgo en el barrio, aunque sí se obtuvo una interacción significativa entre la percepción de riesgo y el sexo. En general, los resultados obtenidos no permiten afirmar que los estilos de socialización sean más efectivos en unas condiciones de riesgo que en otras, y sugieren que los entornos residenciales de riesgo influyen negativamente en el ajuste psicosocial de los adolescentes más allá de la influencia de los estilos parentales de socialización.

Torregrosa et. al. (2010) realizó un estudio con el objetivo de analizar las diferencias de agresividad entre 420 estudiantes españoles, 532 mexicanos y 431 chinos de educación secundaria, con edades que oscilan entre los 12 y 15 años. Utilizaron la Escala de conducta antisocial de adolescentes: Teenage Inventory of Social Skills (TISS). Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes chinos de ambos sexos y con edades de 12 a 15 años obtuvieron niveles más altos que agresividad que los adolescentes de otros países.

Ramos (2010) realizó una investigación donde se identifican y presentan hallazgos realizados con una muestra representativa de estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Chihuahua, que manifiestan agresión y la coexistencia de otras de sus formas. Dicha investigación inicio observando los comportamientos agresivos en diferentes partes de la escuela y ante distintas situaciones, también se obtuvo información de entrevistas con maestros y padres de familia y de la aplicación de una encuesta con los alumnos del centro educativo. Los datos obtenidos se analizaron desde cuatro diferentes perspectivas, divididas en cinco dimensiones que a continuación se mencionan: influencias externas, actitud hacia la violencia, conductas pro sociales, conductas agresivas y actitud hacia la violencia a través del uso de los medios electrónicos.

Sobre las influencias externas en los comportamientos agresivos se obtuvo que el 20% de los alumnos encuestados no reflejaron ser influidos por sus compañeros o personas adultas para presentar comportamientos agresivos ante determinadas

situaciones. Sin embargo el 35% de ellos si manifestaron ser influidos por sus compañeros y personas a practicar comportamientos agresivos ante determinadas situaciones. Los resultados obtenidos en este estudio permiten demostrar que los alumnos de secundaria manifiestan comportamientos agresivos de diferente manera, mismos que impactan en su desempeño escolar y en su entorno familiar.

Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) realizaron un estudio en el cual relacionaron: empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social; analizando también qué variables podrían predecir la responsabilidad. Los participantes fueron españoles, 822 alumnos de 8 a 15 años, pertenecientes a 11 centros educativos de la Comunidad Valenciana. Completaron versiones españolas del Index of Empathy for Children and Adolescents, la Prosocial Behaviour y la Physical and Verbal Aggression, la Multidimensional Scale of Perceived Self-Efficacy y el Contextual Self-Responsibility Questionnaire.

Mediante modelos de ecuaciones estructurales (SEM) se ha comprobado que la conducta prosocial, empatía y percepción de eficacia predicen positivamente la responsabilidad personal y social de los escolares, mientras que la agresividad ha mostrado relaciones negativas con la responsabilidad. Se discuten los resultados y sus implicaciones para la educación.

2.2. Bases Teórico-Científicas:

2.2.1. La agresividad

La agresividad toma una variedad de formas. Puede suponer el ataque físico a otra persona, la destrucción o el robo de su propiedad, el abuso verbal, o infligir lesiones a un animal. En cada caso, la conducta será una acción o estímulo nocivo aversivo, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape, o se dedicará a una contra-agresión defensiva. En parte debido a que interfiere con el buen funcionamiento de la sociedad en el sentido que rompe las relaciones interpersonales, representando de

esta manera un problema social, y en parte porque su definición plantea cuestiones conceptuales complicadas, la agresión ha sido objeto de extensos análisis (Ross, 1991).

Según Bandura (1977), los niños no aprenden sólo de recompensas y castigos directos, sino a través de la observación. Los niños tienen una gran capacidad para imitar, a tal punto que la capacidad de imitación se considera como un mecanismo mediante el cual se puede efectuar el aprendizaje. Los modelos, los sujetos cuya conducta sirve de guía, pueden enseñar a un niño tanto acciones concretas como conceptos abstractos.

Así mismo, en sus investigaciones Anicama, Briceño y Araujo (2011) lograron determinar la prevalencia y las características epidemiológicas de la violencia y comportamientos asociados en escolares de secundaria de Lima Sur, encontrando que la prevalencia de vida en violencia psicológica y física fue: de la pareja 28,5% y 34,5%, intrafamiliar de 28,1% y 44,4% y de maltrato juvenil de 34,1% y 43,7%, respectivamente. A su vez, se halló 8,9% de abuso sexual y 2,9% de explotación laboral juvenil, discriminación por compañeros 71,5%. Además, los porcentajes de víctimas de violencia callejera fueron: 20,2% para pandillaje, 40,2% para violencia en bandas delincuenciales, 12,3% en barras bravas y 34,8 de bullying.

Así mismo, González y Núñez (2001) indican que la adolescencia conforma un período de transición entre la niñez y la edad adulta donde se producen cambios a nivel físico y psicológico; entre estos últimos están el incremento de la tensión impulsiva, un desequilibrio en el funcionamiento psíquico, predominio del comportamiento defensivo, relaciones de objeto móviles, características del proceso de separación de las figuras parentales, sobrevaloración de las relaciones con los iguales, el ejercicio masivo de conductas agresivas, caracterizadas principalmente por el narcisismo.

2.2.1.1. Teorías explicativas de la agresión

A lo largo de la historia de la psicología se han desarrollado dos teorías que explican la agresión. Según Anicama (1999,) estas dos posiciones o teorías son: la primera

postula que a) la agresión es una conducta innata y la segunda contrariamente a la primera afirma que b) es más bien una conducta aprendida.

➤ **Teorías de la agresión como conducta innata:**

El pensamiento respecto a que la agresión es una conducta innata, se sustenta modernamente en las iniciales consideraciones de S. Freud y en los más recientes desarrollos de K. Lorenz (citado por Ponton, 1986), Morris (citado por Goldstein, 1978) y otros.

Para Freud, la agresión tiene su carácter innato, de hecho es junto con el sexual, uno de los impulsos básicos: el “thanatos” (tendencia a la destrucción, la agresión y la muerte) y el “eros” (tendencia al placer y la vida). La inhibición y control de la conducta agresiva deriva, para los psicoanalistas, de la resolución del Complejo de Edipo, de la progresiva formación del Super-Yo y de la consolidación del principio de la realidad; es decir la agresividad se expresa como una manera de dirigir el instinto hacia los demás en lugar de dirigirlo contra uno mismo.

Los “etólogos” como Lorenz (citado por Ponton, 1986), Morris (citado por Goldstein, 1978, Anicama 1999) consideran igualmente que la agresión se fundamenta en factores hereditarios. Estos autores basan su presunción en el hecho de que al ser nuestro antecesor un animal instintivamente violento y, dado que hemos evolucionado a partir de ellos, nosotros debemos también ser portadores de impulsos destructivos en nuestra estructura genética; es decir sostienen que la agresividad es innata y puede darse de manera regular sin que exista provocación previa, ya que la energía instintiva se acumula y se descarga regularmente, tanto a nivel de intraespecie e interespecie.

➤ **Teoría del aprendizaje social de la agresión**

Se sustenta en numerosas evidencias empíricas que comprueban que la conducta agresiva se adquiere y consolida mediante el **modelado y el refuerzo** directo de las respuestas agresivas.

✓ **Teoría de la frustración-agresión:**

Berkowitz (1980) afirmó que la agresión se genera por la interferencia que producen los acontecimientos ambientales en los objetivos del sujeto y que por consiguiente la agresión se desencadena como consecuencia de la frustración al no lograr sus objetivos (citado por Kimble, Hirt, Diaz y Pecina, 2002)

✓ **Teoría del aprendizaje social: Bandura (1977)**

Bandura (1977a) señala que la conducta agresiva es siempre producto de un aprendizaje social previo. Es decir, la agresión no es una conducta innata sino que responde al tipo de educación que imparte el grupo social y la familia. La agresión es considerada desde esta perspectiva como una clase de respuesta que causa daño o dolor, que podría perjudicar o dañar si se dirige contra algo o alguien. Este autor ha encontrado que los padres de los niños agresivos están inclinados a fomentar la agresión. De acuerdo a la teoría del aprendizaje social es posible producir niños muy agresivos con solo exponerlos a modelos agresivos exitosos y gratificarlos intermitentemente por su conducta agresiva.

Según Bandura (1977a), los niños no aprenden sólo de recompensas y castigos directos, sino a través de la observación. Los niños en su medio próximo tienen una gran cantidad para imitar, siendo la imitación un mecanismo mediante el cual se puede efectuar el aprendizaje. Los “modelos” (los sujetos cuya conducta sirve de guía) pueden cumplir el rol de maestros al enseñar a un niño tanto acciones concretas como conceptos abstractos.

✓ **Modelo integrado de análisis y concepción de la conducta agresiva: Anicama (1999)**

Señala que este modelo hace énfasis en los factores ambientales, integrando donde sea necesario los componentes fisiológicos, bioquímicos y sociales, pero no los hereditarios. La conducta agresiva y violenta en un sentido psicológico han sido concebidas como una “clase de respuesta psicosocial” ante estímulos sociales aversivos

y frustrantes (Anicama, 1989, 1996); ello significa un conjunto de respuestas componentes y un conjunto de eventos estímulos en interacción, actuando a diferente nivel de expresión del organismo.

Anicama (1989) realizó una aplicación directa de esta teoría a nuestra realidad, al afirmar que un niño o un adolescente no puede aprender conductas pro-sociales: del tipo cooperación, negociación o diálogo para solucionar conflictos, juego cooperativo, autoconceptos sociales positivos del tipo igualdad, justicia social o su propia autovaloración personal; si los programas de televisión, por ejemplo, están cargados de películas de violencia, de drogas, de policías y drogas, de combates, de peleas, de telenovelas cargadas de actos eróticos, de películas de guerra y de noticias que lo son por el hecho de destacar lo negativo, que como estímulo es, sin lugar a dudas más potente y novedoso. Por el contrario, el autoritarismo, la insolencia, la burla, las mentiras, las trampas, la violación de reglas, etc., son las señales estímulos y los modelos con los que todos los días nos violentan los medios de comunicación.

De acuerdo con las sólidas investigaciones de Bandura y asociados, se ha formulado uno de los sistemas conceptuales más completos para definir la agresión. Esta definición se centra en la topografía del acto o en el intento de perpetrarlo.

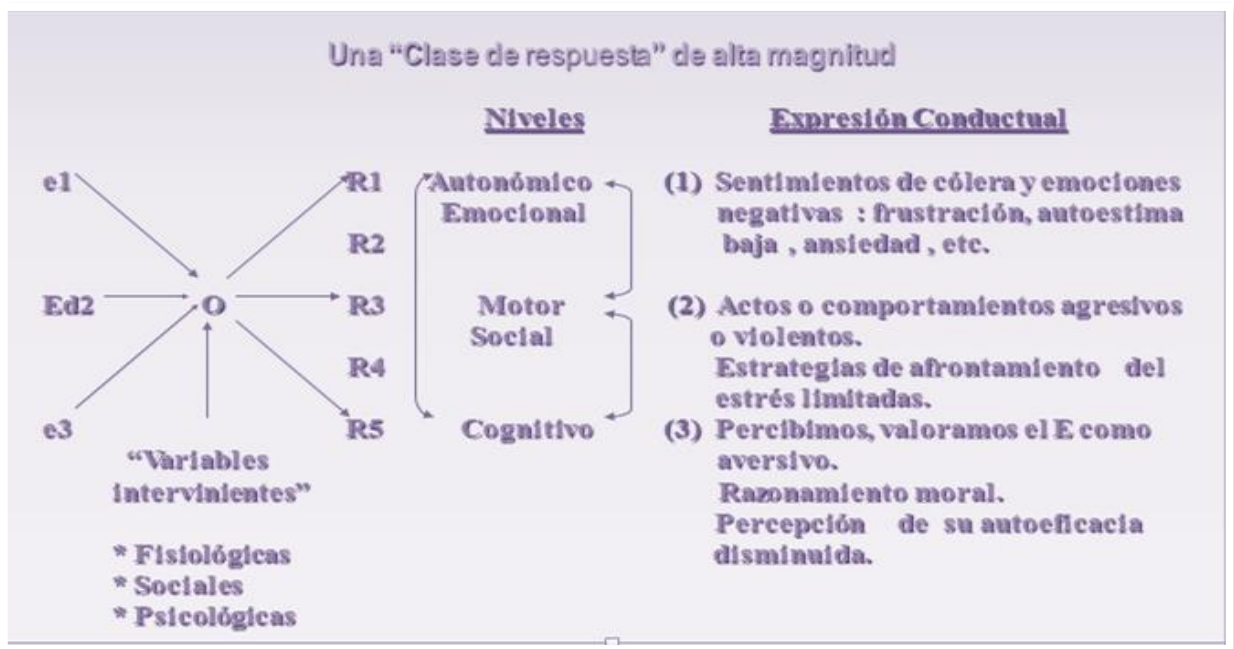


Figura 1: Concepción de la conducta de agresión y violencia.

Anicama 1989, 1999.

A su vez Anicama (1989) realizó un análisis funcional de la conducta agresiva, en el cual se enfatizó el carácter social de la agresión, tomando como referencia lo señalado por Ribes en 1975, según lo cual, las fuentes que producen, alimentan y mantienen las formas agresivas antisociales del comportamiento, son intrínsecas a una sociedad dividida en clases sociales, además señala que, cuando se examinan los fenómenos de agresión individual o por pequeños grupos, no puede perderse el contexto último generador de estos efectos, que llevan a definir a la violencia y la agresión como una parte inherente del sistema social.

El enfoque experimental conductual considera a la conducta desadaptada como "un patrón aprendido de respuestas", enfatizando la relación entre la respuesta del sujeto y las situaciones del estímulo. Así, el análisis funcional determina las variables causales de la conducta problema y a su vez, la posibilidad de controlarlas para lograr su cambio. Esta conducta es también analizada en términos de sus antecedentes de provocación del acto (Ed), la respuesta problema (R) y las consecuencias (Er), en un marco operacional y funcional en términos de lo que se ha denominado la triple relación de contingencia en un campo social de actuación.

2.2.1.2. Factores de riesgo de la conducta agresiva

Según Anicama, Briceño y Araujo (2011), la conducta agresiva tiene como factores de riesgo:

- ✓ Falta de comunicación padres-hijos.
- ✓ Sobreprotección de los padres
- ✓ Experiencia de violencia y maltrato infantil:
36.2 % de padres maltrata psicológicamente y el 43.2 los castiga físicamente (Anicama, Vizcardo, Mayorga y Carrasco 1999b).
- ✓ Exposición a programas violentos en TV.
- ✓ Presencia de violencia intrafamiliar.
- ✓ Falta de seguridad pública.

2.2.1.3. Factores protectores de la conducta agresiva

Según Anicama, Briceño y Araujo (2011), la conducta agresiva tiene como factores protectores:

- ✓ Pertenecer a una familia integrada.
- ✓ Buena comunicación intrafamiliar.
- ✓ Disponer de buenas habilidades sociales.
- ✓ Autoestima moderada a alta.
- ✓ Mayor nivel educativo.

2.2.2. Autoeficacia

Bandura (1977b) denominó a la autoeficacia como *la creencia sobre la capacidad que un sujeto posee para realizar con éxito el comportamiento pretendido*. Según este autor, la percepción de autoeficacia actúa como mediador para la regulación del funcionamiento humano y el control de los acontecimientos que inciden sobre la vida de un sujeto a través de la autorregulación de los procesos de pensamiento, la motivación y los estados afectivos. Es por ello que las expectativas de eficacia van a determinar, en gran medida, los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales. La autoeficacia se relaciona con la emoción de forma bidireccional dentro de un marco multicausal y multideterminado.

Los procesos afectivos han sido uno de los mecanismos reguladores, que mediados por la autoeficacia, ejercen una influencia en el funcionamiento humano (Bandura, 1977). Diferencias en las expectativas de eficacia personal tienen distintas consecuencias emocionales (agravio, protesta, resignación, apatía, satisfacción, etc.) como una vía de control para regular esos efectos y conseguir una mejor adaptación al contexto donde la persona se desenvuelve. Entre estas consecuencias emocionales se halla la agresividad, la cual ha sido relacionada con la autoeficacia en diversos estudios de: Allen, Leadbeater y Aber, 1990; Bandura et al., 1995; Graziano, Jensen-Campbell y Finch, 1997; Perry, Perry y Rasmussen, 1986. Según estos trabajos, la percepción de eficacia en los niños actúa como un mediador importante para la conducta agresiva.

Erdley y Asher (1996) afirman que los adolescentes con un alto sentido de eficacia en agresión manifiestan metas hostiles ante situaciones de represalia, mientras que aquellos con una alta eficacia percibida para los recursos prosociales persiguen metas amistosas encaminadas a la resolución de problemas interpersonales.

➤ **Modelo de la autoeficacia:**

✓ **Teoría Cognitivo-Social**

Las bases del modelo de autoeficacia (Bandura, 1977a) se dan en términos de una triada de acción recíproca, es decir, se describe por medio de tres componentes que operan en interacción unos con otros. Los tres componentes determinantes de acción propuestos por Bandura son: 1) determinantes personales en forma de cogniciones, emociones y factores biológicos; 2) la conducta y 3) influencias ambientales (Figura 2).

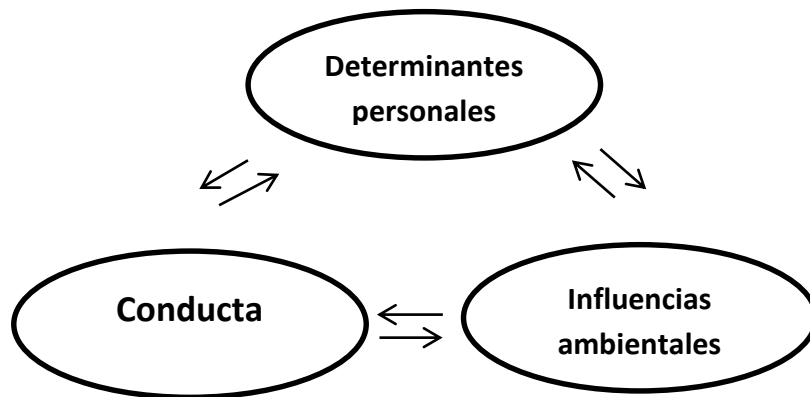


Figura 2: Esquemización de la triada de acción recíproca propuesta por Bandura para describir el comportamiento desde la Teoría Cognitivo-Social (Bandura, 1994b).

Es dentro del componente de determinantes personales donde según la Teoría Cognitivo-Social, los individuos interpretan y evalúan sus propias experiencias y sus procesos de pensamiento y es aquí donde Bandura (1977b) atribuye la existencia de un autosistema, el cual permite a las personas ejercer un control sobre el medio ambiente y sus creencias, factores que a su vez alteran las conductas subsecuentes. Este autosistema incluye las habilidades de simbolizar, aprender de otros, planificar estrategias alternativas, regular la propia conducta y la auto-reflexión.

Con lo anterior, Bandura (1977b) propone que la conducta humana es el resultado de la interacción entre este autosistema y las fuentes de influencias externas y medioambientales, ya que el individuo opera dentro de las influencias socioculturales. Así mismo, Bandura considera que la capacidad humana de auto-referencia del pensamiento, permite a las personas evaluar y alterar su propio pensamiento y su conducta, dichas evaluaciones incluyen percepciones de autoeficacia, que es como Bandura definió a las creencias en las capacidades propias para organizar y ejecutar el curso de acciones requeridas para manejar las posibles situaciones; en sí, la autoeficacia no es otra cosa que las auto-evaluaciones que hace el individuo sobre lo que se cree capaz de hacer. El proceso de cómo la autoeficacia funciona se explica de la siguiente manera: primeramente las personas se comprometen con una conducta, para después interpretar los resultados de sus acciones y es con base en estos resultados como desarrollan creencias sobre si son capaces o no de llevar a cabo conductas subsecuentes en contextos similares.

El modelo de autoeficacia como modelo psicológico en el área de la salud supone que uno de los principales problemas con respecto al cambio conductual es que comúnmente se intenta enseñar a las personas lo que deben o necesitan hacer para llevar a cabo una conducta saludable; a este respecto Bandura (1994) considera: lo que realmente se debe de enseñar a las personas, son habilidades que fomenten la autoeficacia, por ejemplo, las habilidades de autorregulación que les permitan ejercer el control sobre ellos mismos y sobre otros en la práctica de comportamientos saludables, dichas habilidades, tienen que ver con el manejo de la automotivación, las autocreencias y las autoguías o formas de actuar.

La autorregulación, por su parte, requiere de habilidades de automonitoreo que permitan a las personas reconocer cuándo deben de poner en práctica su sistema autoregulatorio, promoviendo así, la emisión de conductas saludables por medio de un cambio de comportamiento autodirigido. Bandura considera que para lograr dicho cambio, la gente necesita reconocer las razones para alterar sus hábitos riesgosos, los significados de sus conductas, sus recursos y de apoyos sociales para hacerlo.

Bandura (1994) sostiene que una buena intervención que tenga por objetivo el cambio de comportamiento, debe desde la perspectiva del modelo de autoeficacia, considerar cuatro variables, las cuales están dirigidas a alterar cada uno de los tres componentes determinantes de acción propuesto por la Teoría Cognitivo-Social.

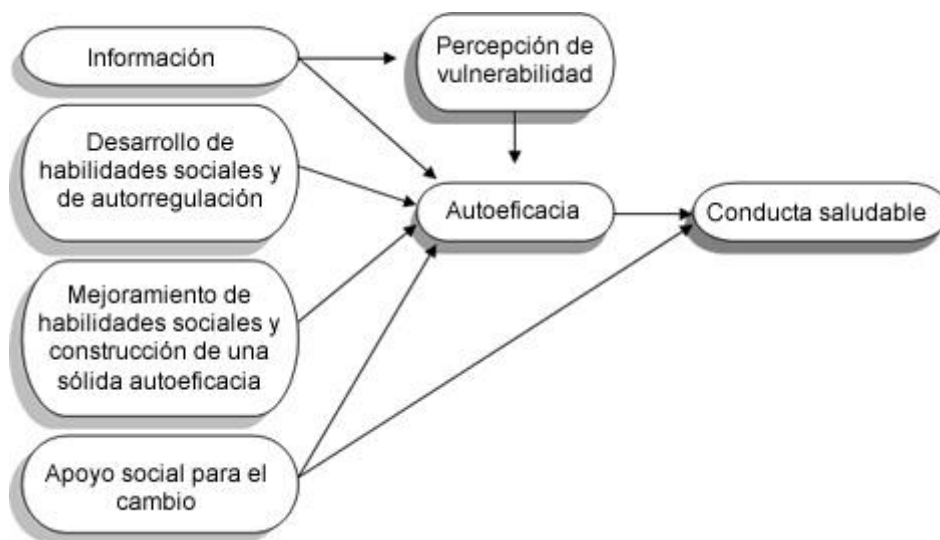


Figura 3: Representación esquemática del modelo de Autoeficacia. (Tomado de Bandura, 1994)

El primer elemento, es el componente informativo, el cual se refiere a la distribución de información sobre el tema tratado. El componente informativo intenta hacer conscientes a las personas de lo vulnerables que son ante determinada enfermedad, su forma de transmisión, el desarrollo de la enfermedad y todas las características de la misma. También busca informar a las personas sobre todas aquellas conductas que representan un riesgo para su salud y cuáles no, cómo hacerle para desarrollar comportamientos seguros, qué tan importante es conservarse sano, cuáles son los beneficios derivados de los comportamientos saludables, las ventajas de poder regular su conducta, etcétera.

El segundo componente se refiere al desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación que permitan a las personas el transformar la información en conductas o acciones de prevención efectivas. Cabe mencionar que en este componente, no es recomendable aún poner a los sujetos en situaciones de riesgo real. En realidad lo que se

hace en este paso, es identificar en los propios sujetos los disparadores de riesgo, conocer la serie de conductas que llevan al riesgo, saber qué se debe de hacer y cómo se debe de hacer para salir de la situaciones de riesgo, saber reforzarse uno mismo por prácticas no riesgosas, saber cómo regular su conducta por medio de la propia insistencia del sujeto de que determinadas conductas implican un riesgo, etcétera.

El tercer componente está dirigido al mejoramiento de las competencias sociales y la construcción de una sólida autoeficacia, lo cual se logra por medio de simulacros de situaciones que pueden ir desde un simple juego de roles hasta situaciones de alto riesgo en donde con ayuda de un guía y de la retroalimentación, el individuo puede ensayar y mejorar la habilidades necesarias para enfrentar de una manera efectiva una situación de riesgo en la vida real. Los ensayos pueden llevarse a cabo en diferentes contextos y con diferentes niveles de complejidad. El objetivo de este elemento es desarrollar al máximo las habilidades autorregulatorias y las habilidades sociales, que conlleven al desarrollo y fortalecimiento de la autoeficacia.

Y por último, tenemos la creación de una red de apoyo social que asegure el mantenimiento de las conductas preventivas adquiridas, ya que el cambio de comportamiento se da en un contexto social específico con una influencia social normativa. En este componente se ha de considerar la identificación de redes sociales que tengan más influencia y de aquellas que tengan la habilidad de reforzar o castigar.

2.2.3. Estilos de socialización parental

Los estilos de socialización parental nos dan referencia a aquellas formas educativas habituales que usan los padres para la crianza de sus hijos, teniendo en cuenta la relación consecuente que ocasionan dichos estilos Coloma (1993).

2.2.3.1. Proceso de socialización

La familia como primer grupo social al que la persona pertenece actúa como mediador e inculcador de valores, creencias, normas y forma de conductas ya sean apropiadas o no a la sociedad (Musitu y Cava, 2001). En este sentido Musitu y García (2001, citado por Esteve, 2005) conceptualizan al proceso de socialización como facilitador en el control de impulsos, en la preparación y ejecución del rol, tanto a nivel personal como social (roles de género, ocupacionales, etc.), y en el cultivo de fuentes de significado, dándole valoración a las situaciones o emociones, al por qué y el para qué de la vida.

Otros autores como Giddens (1998, citado por Esteves, 2005) refiere que la socialización es un proceso en el que el ser humano es considerado como indefenso al nacer, pasando al estado de conciencia de sí mismo de forma gradual, al enfrentarse con la cultura en la que ha nacido. Así mismo Durkin explica este proceso como modelador del individuo, es decir, puede detenerlo o motivarlo para que tenga un funcionamiento adecuado a la sociedad en que ha nacido.

En este sentido se consideran dos fases que intervienen en este proceso: la socialización primaria y la socialización secundaria (Berger y Lukmann, 1995, citado por Esteves, 2005).

- A) La socialización primaria:** en esta etapa se hace referencia a la familia nuclear del niño como significativa donde él tomara como su único mundo el de los adultos (sus padres). Torregosa y Fernández (1984, citado por Esteves, 2005)
- B) La socialización secundaria:** en esta etapa es cuando se complementa la identidad de la persona habiendo intervenido la familia, los conceptos sociales adquiridos y el establecimientos de roles.

La adolescencia y la socialización

Hortaçsu (1989) afirma al respecto que los jóvenes que perciben un clima familiar negativo, donde se ejerza castigo físico y/o psicológico pueden llevar al adolescente a buscar en el grupo de pares una fuente de bienestar que les proporcione apoyo emocional, y valores, creencias y actitudes con los que comprometerse.

La adolescencia en la actualidad actúa como un periodo de apuesta a prueba de las suposiciones sobre sí mismo y el mundo que lo rodea, en donde la identidad va adquiriendo significativa autonomía e independencia (Aves, 1998, citado por Esteves, 2005).

Esta independencia permiten al adolescente que se desarrolle en un mundo globalizado, sin embargo la influencia ejercida por los padres seguirán siendo el tamiz de los valores, creencias o actitudes de ellos mismos (Bry et. al. 1998, citado por Esteves, 2005). Además la familia seguirá siendo una importante red de apoyo y protección para todos y cada uno de sus miembros, actuando también de forma solidaria para ayudar a los más necesitados o débiles de sus integrantes (Rher, 1996 citado por Esteves, 2005).

La familia como agente de socialización principal

Para Musitu y Cava (2001) la familia tiene como principal función la de socialización de los hijos, ya que este sistema proporciona un espacio psicosocial en el que adquieren, experimentan y ponen a prueba los elementos e influencia de las normas sociales y la cultura misma, para que puedan integrarla. Martínez (2003) habla acerca de la importancia de las reacciones emocionales de los padres, ya que esta favorecen la idea moral acerca de las conductas de los hijos, si es eficiente o no. Además la familia como agente social integrado a una cultura manifestará sus estrategias de afrontamiento que emplea en la educación de sus hijos (Rodríguez y Sauquillo, 2002).

La familia es el primer marco de transmisión de contenidos usado como parte fundamental del proceso de socialización, con creencias, ideas y pensamientos comunicados por los padres desde el nacimiento, acerca del mundo exterior que lo rodea y el suyo interno; siendo estas las que guiarán la vida del adulto (Bleichmar, 1997). Es así que la familia y personas significativas de esta actúan como agentes de contribución de nuestro autoconcepto.

Evolución de los estilos de socialización parental

Esta evolución se inicia entre finales de los años 60s e inicios de los 70s, donde se toma como base que la familia socializa al niño de acuerdo a su modo de vida, de acuerdo a su realidad social, histórica y económica a la que la familia pertenece. Las prácticas y actitudes que se realizan en la interacción de padres e hijos reciben múltiples títulos, tales como: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos parentales, etc. Así mismo, autores como Coloma (1993:48) decide utilizar el enunciado de estilos educativos paternos, definiéndolos como *"esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar"*.

Para seguir explicando este concepto Esteves (2005) realizó una revisión de distintos estudios donde se toma a la familia y su socialización entre sus miembros como punto de partida para explicarlos, nombrando así a: Orlansky en 1949 realizó estudios donde relacionaba las prácticas de socialización de los padres y los efectos sobre la personalidad de los hijos, concluyendo que una disciplina parental en específico no ejercía influencia concreta en los niños. Así mismo, Schaefer en 1959 en su búsqueda de explicaciones de estos estilos, estableció categorías previas para la clasificación de los diferentes estilos de socialización: la autonomía económica, la ignorancia, el castigo, la percepción del niño como carga, severidad, empleo del miedo y la expresión del afecto.

Otros estudios como los de Sears, Maccoby y Levin en 1957, identificaron el factor control que relacionaba el castigo físico y las sanciones; McDonnald y Pien en

1982 estudiaron los tipos de interacción madre-hijo, donde diferenciaron el estilo directivo (donde la madre dirige y controla la conducta del niño) y el estilo conversacional (la madre estimula la participación del niño en conversaciones). Al respecto Beavers y Hampton en 1995, propusieron un modelo donde actúan dos patrones de relación familiar: familias centrípetas vs. Familias centrifugas, concluyendo que las familias consideradas como sanas modificaran sus estilos de relación en función de la evolución familiar.

2.2.3.2. Modelos de estilos de socialización parental

A) Propuesta tipológica de Baumrid

Papalia y Wendkos (1992) refiere que este modelo propuso la existencia de dos dimensiones: la aceptación y el control parental, los cuales permitieron identificar tres estilos básicos de control parental:

- ✓ **Democrático;** en donde los padres actúan como agentes motivadores en el comportamiento del hijo, sin ser castigadores sino que imparten conocimiento acerca de su conducta sea esta un problema o no.
- ✓ **Autoritario;** es aquí en donde los padres imparten castigos, se vuelven estrictos y se preocupan porque los hijos acaten sus órdenes sin darle importancia a lo que ellos opinen.
- ✓ **Permisivo;** los padres dejan a su libre albedrío al hijo, no le imparten conocimiento acerca de su conducta y mucho menos le dan castigos sobre ellas.

De los resultados que brinda Baumrid se concluye que las dimensiones adheridas de su tipología son la coerción y la inducción/poder, coincidiendo con Rollins y Thomas en 1975.

B) Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin

Maccoby y Martin (1983, citado por Coloma, 1994) proponen un modelo reformulando la propuesta de Baumrind, partiendo de dos dimensiones globales básicas: exigencia – no exigencia paterna, y disposición – no disposición paterna a la respuesta. Estas dimensiones dan lugar a cuatro estilos: autoritativo-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente, y permisivo -negligente.

	<i>Responsiveness</i> <i>disposición a la respuesta</i> <i>(reciprocidad,</i> <i>implicación, afecto...)</i>	<i>Unresponsiveness</i> <i>no-disposición a la respuesta</i> <i>(no reciprocidad, no</i> <i>implicación...)</i>
<i>Demandingness</i> <i>(Control fuerte)</i> <i>Exigencia paterna</i>	Autoritativo-recíproco	Autoritario-represivo
<i>Undemandingness</i> <i>(Control laxo)</i> <i>No-exigencia paterna</i>	Permisivo-indulgente	Permisivo-negligente

Figura 4. Estilos educativos paternos según Maccoby y Martin (1983) Extraído de Esteves (2005)

En conclusión han existido distintos modelos que hacen referencia a tres o cuatro dimensiones, pero en general, existen grandes coincidencias en dos fuentes principales de variabilidad en la conducta parental: el apoyo/implicación /aceptación, donde incluyen el amor, el apego, la aceptación, etc.; y el control/coerción/imposición, incluyendo el castigo, control, supervisión, etc. que permiten establecer una tipología de estilos parentales: el autoritativo, el autoritario, el permisivo y el negligente.

2.3. Definición conceptual

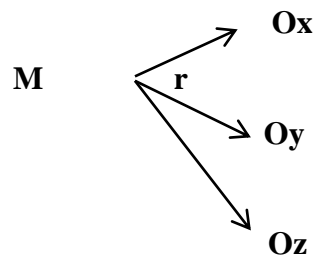
- **Autoeficacia:** Es la creencia sobre la capacidad que un sujeto posee para realizar con éxito el comportamiento pretendido.
- **Agresividad:** Es una “clase de respuesta psicosocial” ante estímulos sociales aversivos y frustrantes.
- **Habilidades de autorregulación:** Tienen que ver con el manejo de la automotivación, las autocreencias y las autoguías (formas de actuar).
- **Habilidades de automonitoreo:** Son la emisión de conductas saludables por medio de un cambio de comportamiento autodirigido.
- **Procesos afectivos:** Mecanismos reguladores, que mediados por la autoeficacia, ejercen una influencia en el funcionamiento humano.
- **Estilos parentales:** están vinculados con las pautas, modelos y teorías acerca de la crianza de los hijos.
- **Funcionamiento familiar:** dinámica relacional interactiva y sistémica que se da entre los miembros de una familia.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación:

El presente trabajo corresponde a un tipo de investigación no experimental. La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

El diseño a utilizar será el descriptivo correlacional; pues se buscará establecer si existe relación entre la agresividad, la autoeficacia y los estilos parentales. Este tipo de estudio se propuso conocer la relación que existe entre las variables, independiente (agresividad) y dependientes (autoeficacia y estilos parentales) a partir de las observaciones que se efectuaron aplicando los instrumentos de medición.



Dónde: M es la muestra en la cual se realizó el estudio y los subíndices x, y, z, en cada O indican las observaciones obtenidas en cada una de las variables, r es la posible relación existente entre variables.

3.2. Población y Muestra:

La población de estudio está constituida por 424 alumnos de 2 instituciones educativas públicas en Pamplona Alta, las cuales pertenecen al distrito de San Juan de Miraflores-Zona Sur (UGEL-1); varones y mujeres desde el 3er al 5to año de educación secundaria. Sus edades oscilan entre 13 y 18 años, con un índice de desarrollo humano: medio bajo y bajo (INEI, 2011).

Tabla 1.

Población escolar por sexo de 2 colegios de San Juan de Miraflores

COLEGIOS	Sexo		Total
	F	M	
C.E. 1	74	64	138
C.E. 2	169	117	286
	243	181	424

Tabla 2.

Población escolar por grado de estudios de 2 colegios de San Juan de Miraflores

COLEGIOS	Grado y sección	Total
C.E. 1	3ero A	17
	3ero B	19
	4to A	14
	4to B	12
	4to C	11
	5to A	24
	5to B	23
	Sub total	120
C.E. 2	3ero A	31
	3ero B	32
	3ero C	30
	4to A	31
	4to B	26
	4to C	27
	4to D	28
	5to A	35
	5to B	31
	5to C	26
Sub total	304	
Total	424	

3.2.1. Dominios del muestreo

Para efectos del estudio se consideraran los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

- Participación voluntaria.
- Grupos escolares pertenecientes a escuelas públicas de educación básica.
- Edad entre 14 y 18 años

Criterios de exclusión

Relacionada con las características de la muestra

- Fuera del rango de edad: Puede ocurrir “corta edad” cuando la edad del alumno es menor a la edad normativa para el grado, y puede ocurrir “extra edad” cuando la edad del alumno es mayor a la edad normativa del grado.
- Falta de datos: cuestionarios sin datos de edad y/o sexo.
- Posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento sin sufrir algún tipo de penalidad.

3.3. Hipótesis:

3.3.1. Hipótesis General:

H₁: A menor agresividad existirá mayor autoeficacia y mejor estilo parental, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

3.3.2. Hipótesis Específica:

H₁: Existen diferencias significativas en la variable agresividad según el sexo, edad y año de estudios, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

H₂: Existen diferencias significativas en la variable autoeficacia según el sexo, edad y año de estudios, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

H₃: Existen diferencias significativas en la variable estilos parentales según el sexo, edad y año de estudios, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

H₄: Existe una correlación significativa entre cada uno de los componentes de la agresividad con la autoeficacia y los diferentes estilos parentales, en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores.

3.4. Variables

Operacionalización:

Variable	Tipo o Naturaleza de Variable	Escala de Medición	Criterio de Medición	Indicadores	Instrumento de Medición
Edad	Cuantitativa	Ordinal	Números de años cumplidos	Número de años	Ficha de datos
Sexo	Cualitativa	Nominal	Masculino y Femenino	Masculino y Femenino	Ficha de datos
Año de estudios	Cualitativa	Nominal	Tercero Cuarto Quinto	Tercero Cuarto Quinto	Ficha de datos
Autoeficacia	Cuantitativa y cualitativa	Ordinal y nominal	Respuesta a los ítems en escala tipo Likert.	Puntaje obtenido en las Áreas de la Escala.	Escala de Autoeficacia de Schwarzer adaptada por Anicama y Cirilo.
Agresividad	Cuantitativa y cualitativa	Ordinal y nominal	Según datos de escala	Puntaje obtenido: Alto, Medio, Bajo.	Inventario modificado de agresividad de Buss-Durkeen adaptado por Reyes.
Estilos parentales	Cuantitativa y cualitativa	Ordinal y nominal	Respuesta a los ítems en escala tipo Likert.	Puntaje obtenido: Alto, Medio, Bajo.	Escala EMBU89.

3.5. Técnicas e instrumentos de medición

Descripción de los instrumentos utilizados:

A) Escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer

Se utilizó la escala de Autoeficacia general de Baessler & Schwarzer (1993), la cual busca evaluar el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes.

El presente instrumento es una prueba de lápiz y papel. Esta escala ha sido estudiada en diferentes culturas y ha demostrado correlacionar positivamente con optimismo y negativamente con ansiedad y depresión.

Está compuesta por 10 ítems, en donde la forma de respuesta a cada ítem se realiza en una escala de cuatro puntos (1 = incorrecto, 2 = apenas cierto, 3 = más bien cierto, 4= cierto). Por lo tanto las puntuaciones de la Escala oscilan entre 10 y 40.

Existen diversas versiones de la escala, en inglés, alemán, español, francés, hebreo, húngaro, turco, checo y eslovaco.

Entre las cuales se encuentra la versión alemana que incluía originalmente 20 ítems pero quedó posteriormente reducida a 10 (Jerusalem & Schwarzer, 1992, citados por Baessler & Schwarzer, 1996).

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA VERSIÓN ORIGINAL

Baessler & Schwarzer (1996) estudiaron la validez de criterio, para lo cual se utilizaron medidas específicas de depresión, ansiedad y optimismo. Se obtuvo una correlación negativa entre autoeficacia y depresión ($r = -.42$) y ansiedad ($r = -.43$) así como una correlación positiva entre autoeficacia y optimismo ($r = .57$). Estos resultados apoyan la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura en 1992. Se destaca la similitud existente entre los coeficientes obtenidos en la versión alemana y española, lo cual indica la elevada validez transcultural del instrumento.

La escala fue sometida a un análisis de ítems para estudiar la correlación existente entre las respuestas a cada ítem y la puntuación total. Los resultados obtenidos muestran coeficientes de correlación muy satisfactorios. El coeficiente de consistencia interna, estimada por el coeficiente alfa de Cronbach es de, 81, lo cual es de gran relevancia si tenemos en cuenta que la escala incluye sólo 10 ítems, tal como se presenta en el Apéndice.

En la versión alemana se trabajaron con 1660 sujetos adultos, obteniéndose datos confirmatorios acerca de la fiabilidad, empleando para ello el método test-retest con un período de tiempo entre uno y dos años; así como datos favorables respecto a la validez experimental, de criterio y predictiva.

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD EN NUESTRO PAIS

Grimaldo (2005) llevó a cabo un estudio con el objetivo de establecer la validez y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer. La muestra estuvo conformada por 589 estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaron entre 14 y 17 años, pertenecientes a colegios particulares y estatales de Lima.

VALIDEZ

Se trabajó la validez de constructo y la validez divergente, las cuales se presentan a continuación:

Validez de Constructo

La extracción del número de factores se circunscribió a 1 debido a que ya se conocía la estructura del instrumento basado en que es un constructo unidimensional.

Los resultados muestran que los ítems pueden ser explicados por su relación con un solo factor, en las que las cargas factoriales superan el límite establecido ($> = ,3$). Los autovalores sobre uno fueron en total 3, lo que indica que un modelo de tres factores puede explicar las relaciones entre los ítems, pero en busca de la parsimonia del modelo de Autoeficacia General se mantendrá el modelo unidimensional del instrumento.

Validez Divergente

Se utilizó el Coeficiente r de Pearson, para establecer el análisis correlacional entre la Escala de Calidad de Vida de Olson & Barnes y la Prueba de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer.

En la tabla 3 se observa una baja correlación entre la Prueba de Autoeficacia y la Escala de Calidad de Vida, lo cual indica que estos constructos mantienen su independencia, pues comparten un ,311 al cuadrado, de la relación entre ellas.

Tabla 3

Análisis Correlacional de Pearson entre los instrumentos administrados

Pruebas Administradas	Calidad de Vida Total	Autoeficacia General
Escala de Calidad de Vida	1,000	
Prueba de Autoeficacia General	,311**	1,000

** $p < 0.01$ (2 colas)

Fuente: Grimaldo (2005)

Confiabilidad

El estudio de la confiabilidad del presente instrumento se realizó a partir de la Consistencia Interna, utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach obteniéndose un valor de 0,75, lo cual indica que se presenta alta confiabilidad.

Así mismo, Anicama y Cirilo (2011) modificaron el sistema de medición tipo Likert el cual va desde el valor 1 “en desacuerdo” hasta el valor 4 “totalmente de acuerdo”; modificaron también algunos ítems y le agregaron 4 ítems para controlar el nivel de deseabilidad social o mentiras. Por tanto la nueva escala requirió un análisis de ítems siendo la versión actual 14 ítems. Aplicaron la escala en pequeños grupos de no más de 10 personas y en el mejor de los casos individual para un total de 360 estudiantes, 180 de psicología 180 de administración. La duración de aplicación de la escala fue de aproximadamente 10 minutos en promedio.

Para la prueba de validez se hizo un análisis de ítems el cual halló correlaciones que van desde 0.203 ($p < .001$) hasta 0.577 ($p < .001$), del mismo modo podemos señalar que estos coeficientes son moderados, lo cual se muestra en la Tabla 4, valores que son altamente significativos.

Tabla 4

Análisis de ítems de la Escala de Autoeficacia de Basessler y Shwarzer modificada por Anicama y Cirilo

Ítems	"r"	p
1	0.268	***
2	0.472	***
3	0.203	***
4	0.497	***
5	0.397	***
6	0.211	***
7	0.577	***
8	0.551	***
9	0.574	***
10	0.248	***
11	0.491	***
12	0.521	***
13	0.441	***
14	0.213	***

*** Altamente significativo ($p < .001$)

La prueba de confiabilidad de consistencia interna Alpha de Cronbach **para** esta muestra dio como resultado un coeficiente igual a 0.718, demostrándose la validez y confiabilidad del instrumento con una $p < .001$.

B) Inventario modificado de agresividad Buss-Durkee

Se utilizó el Inventario de Hostilidad Agresividad de Buss-Durkee, el cual fue adaptado en nuestro medio por Carlos Reyes (1987).

Para la elaboración inicial del cuestionario se tomaron prestados la mayoría de los reactivos del Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee; es decir 61 reactivos, el cual constaba originalmente de 75 reactivos: Sub test de asalto o ataque (10), agresión directa (9), irritabilidad (11), negativismo (5), resentimiento (8), sospecha (10) agresividad

verbal (13), sentimientos de culpa (9). Se esperaba obtener una muestra de reactivos proporcional para cada escala. Cada sub escala tiene 15 reactivos, excepto la sub escala de irritabilidad que cuenta con 16 reactivos. El resultado final es un cuestionario de 91 reactivos, cuya distribución consistió en colocar los reactivos en este orden: Irritabilidad, agresión verbal, agresión indirecta, agresión física, resentimiento y sospecha.

Las puntuaciones parciales por sub test oscilan entre 0 a 15 (16 para irritabilidad), y de 91 la puntuación total.

El criterio para la clasificación de los sujetos ha sido establecido de la siguiente manera:

- ✓ 0 a 4 nivel bajo,
- ✓ 5 a 9 nivel medio y
- ✓ 10 a 15 nivel alto.

Validez

El inventario original de Buss-Durkee verificó a través del análisis factorial su validez, y por test-retest su confiabilidad (Buss-Durkee, 1957, Buss 1969). El cuestionario modificado mantiene los criterios de validez de contenido ya que su elaboración tuvo como marco referencial teórico los supuestos e hipótesis de la clasificación de la agresión-hostilidad sostenido por Buss. Asimismo para el cuestionario modificado se realizó un estudio con una muestra piloto con 54 sujetos universitarios, que determinaron el 25% de puntajes altos y el 25% de puntajes bajos; quedando en ambos extremos 13 y 15 sujetos respectivamente. Una vez establecidos los grupos extremos se calculó la media aritmética, la D.S. y la varianza de cada grupo de sujetos, y se comparó las medias entre ambos grupos extremos con el estadístico “t” de Student para establecer diferencias significativas.

Confiabilidad

Respecto a su confiabilidad, el cuestionario modificado utilizó la técnica Split-Half (división por mitades) para cada una de las escalas, obteniendo los siguientes resultados: Escala de irritabilidad (0.76), escala de agresión verbal (0.58), escala de

agresión indirecta (0.64), agresión física (0.78), resentimiento (0.62), escala de sospecha (0.41).

Así mismo, Sánchez en 1998 realizó un estudio piloto para determinar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento en niños, para lo cual realizó un muestreo aleatorio a 100 niños de tres colegios que conformaron la población del estudio.

El análisis de ítems arrojó correlaciones significativas en todos los ítems, siendo la correlación más baja 0.2242 ($p < .01$) y la más alta 0.6448 ($p < .001$). Por otro lado, todas las correlaciones entre cada sub-escala con el puntaje total de la prueba fueron significativas desde 0.4652 ($p < .01$) hasta 0.8759 ($p < .001$).

La confiabilidad de consistencia interna realizada mediante el método Alpha de Cronbach para cada sub-escala fue: irritabilidad 0.70; agresión verbal 0.58, agresión indirecta 0.78, agresión física 0.80, resentimiento 0.63 y sospecha 0.45. También se halló el coeficiente de correlación test-retest luego de dos meses siendo: 0.7295 con significancia $p < .001$. Todos estos valores demuestran la validez y confiabilidad del instrumento.

Además, con la finalidad de poder interpretar los resultados que se obtengan con este instrumento, Sánchez (1998) diseñó un baremo provisional para esta población.

Tabla 5

Baremos percentilares del Inventario Modificado de Agresividad de Buss Durkee para estudiantes de secundaria de colegios estatales de Lima Metropolitana y Callao.

Percentil	Irritabilidad	Agresividad Verbal	Agresividad Indirecta	Agresividad Física	Resentimiento	Sospecha	Agresividad Total
5	3.00	5.00	3.00	1.00	2.00	4.00	24.00
10	4.00	5.00	3.00	1.00	3.00	5.00	30.00
15	5.00	6.00	4.00	2.00	3.00	5.20	31.00
20	5.00	6.00	4.00	2.00	4.00	6.00	33.00
25	6.00	7.00	5.00	3.00	4.00	7.00	34.00
30	6.00	7.00	5.00	3.00	5.00	7.00	36.00
35	6.00	7.00	6.00	3.00	5.00	8.00	37.00
40	7.00	8.00	6.00	4.00	6.00	8.00	39.00
45	7.00	8.00	6.00	4.00	6.00	8.00	40.00
50	8.00	8.00	7.00	5.00	7.00	9.00	42.00
55	8.00	8.00	7.00	5.00	7.00	9.00	44.00
60	8.00	9.00	7.00	6.00	7.00	9.00	46.00
65	9.00	9.00	8.00	6.00	8.00	10.00	47.20
70	9.00	9.00	8.00	7.00	8.00	10.00	49.00
75	10.00	10.00	9.00	7.00	9.00	10.00	51.00
80	10.00	10.00	9.00	8.00	9.00	11.00	53.00
85	11.00	10.00	10.00	9.00	10.00	11.00	55.00
90	11.00	11.60	11.00	10.00	11.00	12.00	59.00
95	12.00	13.32	12.00	11.00	12.00	13.00	62.60
99	14.00	5.00	14.00	12.00	13.00	14.00	75.00

Por otro lado, Villacorta (1999) realizó un estudio piloto con la finalidad de determinar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento, para lo cual ejecutó un muestreo aleatorio a 50 sujetos. El análisis de ítems arrojó correlaciones significativas en todos los ítems, siendo la correlación más baja 0.3240 ($p < .05$) y la más alta 0.7456 ($p < .001$). Por su parte, todas las correlaciones entre cada sub-escala con el puntaje total de la prueba fueron significativas desde 0.5562 ($p < .01$) hasta 0.7785 ($p < .001$).

La confiabilidad de consistencia interna mediante el método Alpha de Cronbach para cada sub-escala fue: Irritabilidad 0.77; agresión verbal 0.65; agresión indirecta 0.82; agresión física 0.85; resentimiento 0.73; sospecha 0.52. Por último, el coeficiente de correlación test-retest luego de un mes fue de 0.8770 el cual es altamente significativo ($p < .001$). Todos estos valores demuestran la validez y confiabilidad del instrumento.

C) Escala EMBU 89 (Eгна Minnen Beträffanden Uppfostran - Mis memorias de crianza).

Este instrumento fue elaborado originalmente por Perris, Jacobson, Lindström, Von Knorring & Perris (1980), con el fin de determinar el papel que dichas prácticas educativas desempeñaban en la etiología de diversos trastornos psicológicos como fobias y depresiones. En su origen era un instrumento que evaluaba los recuerdos que sujetos adultos con un determinado diagnóstico clínico, tenían de las estrategias de socialización empleadas por sus padres. Los ítems, por lo tanto, estaban formulados en tiempo pasado. Más adelante, se ha venido contrastando repetidamente su validez y fiabilidad en muestras de sujetos normales de diversas culturas.

Consta de 81 ítems formulados en tiempo presente y con cinco posibilidades de respuesta dispuestas en una escala tipo Likert: "siempre", "muchas veces", "algunas veces", "pocas veces" y "nunca". La estructura factorial que se ha utilizado es la encontrada por Herrero, Musitu, García, y Gomis, (1991). Estos autores, utilizando una muestra de adolescentes valencianos de características similares a la nuestra, obtuvieron una

estructura compuesta por las siguientes dimensiones, referidas a diferentes estrategias educativas de los padres hacia los hijos:

- **Sobreprotección** (ítems 1, 12, 18, 20, 26*, 46, 56*, 69*, 70 y 73): Este factor hace alusión a prácticas educativas basadas en un excesivo control y preocupación de los padres por lo que puedan hacer sus hijos o por lo que pueda ocurrirles, dificultando su libertad para hacer cosas que otros muchachos/as pueden hacer o escoger.
- **Comprensión y apoyo** (ítems 2, 4, 13, 21, 22, 27*, 32, 33*, 39, 40, 41, 43, 47, 48, 54, 62, 67, 74, 75, 78 y 81): Los ítems de este factor giran en torno a la percepción de afecto, cariño y apoyo que el adolescente recibe de sus padres, así como a la facilidad para establecer comunicación en el ámbito familiar y a las demostraciones de amor y respeto hacia el hijo/a.
- **Castigo** (ítems 6, 19, 23, 28, 30, 45, 55, 58, 59, 63, 64, 65, 68, 71, 76 y 77): Alusivo a prácticas educativas de tipo represivo, en la que se incluyen castigos físicos, críticas y violencia verbal, como respuesta a la del hijo/a.
- **Presión hacia el logro** (ítems 7, 9, 14, 25, 31, 34, 35, 38, 42, 52 y 60): Referidos a la presión que los padres ejercen en su hijo/a para que éste obtenga buenos resultados académicos o sociales. Esta presión se traduce también en preocupación por las amistades que el adolescente frecuenta y el continuo énfasis en que el hijo/a oriente sus hacia el éxito, la competitividad y el triunfo.
- **Rechazo** (ítems 10*, 11*, 16, 17, 29, 61, 72, 79* y 80*): Refleja la sensación de rechazo que tiene el hijo/a dentro de su ambiente familiar en relación al trato que recibe de sus padres en comparación a sus hermanos, así como la queja del adolescente por la falta de percepción de afecto hacia él o de un trato injusto y discriminatorio respecto a los otros miembros del sistema familiar. Es obvio que esta sensación de rechazo, tal y como queda definida en esta variable, no aparecería en aquellos adolescentes que no tuvieran hermanos.
- **Reprobación** (ítems 5, 8, 15, 24, 36, 37, 44, 49, 50, 51, 53, 57 y 66): Esta dimensión viene definida por contenidos semánticos que aluden a la percepción filial de incomprensión por parte de los padres. Una puntuación alta en este factor implicaría la existencia en el hijo/a de un sentimiento de ser incomprendido y no aceptado integralmente, así como de una cierta dificultad

para satisfacer las propias necesidades en el ámbito familiar. Cabe citar que esta dimensión fue denominada originalmente por sus autores 'atribución de culpa', aunque, en nuestro caso, hemos considerado utilizar el nombre de 'reprobación', por ser más claro en su significado para expresar el contenido de sus ítems.

Confiabilidad

Tabla 6
Consistencia interna de los datos

Correlación entre las dos mitades	.833
Coeficiente de Spearman-Brown	.938
Coeficiente de Guttman (Rulon)	.937
Coeficiente a del total de la escala	.939
Coeficiente a de los ítems pares	.892
Coeficiente a de los ítems impares	.878

Validez y Confiabilidad en el Perú

Por otro lado, para su uso en el Perú se realizó un estudio piloto con la finalidad de determinar las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad del instrumento, para lo cual se ejecutó un muestreo aleatorio a 50 sujetos. La escala EMBU89 mantiene los criterios de validez de contenido por ocho jueces obteniendo una $p < .05$ en todos sus ítems.

La prueba de confiabilidad de consistencia interna Alpha de Cronbach dio como resultado un coeficiente igual a 0.829 con $p > ,01$ (Tabla 7).

Tabla 7

Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems

Items	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Items	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
EMBU1	,238	,827	EMBU41	-,021	,831
EMBU2	-,081	,832	EMBU42	,316	,826
EMBU3	,107	,829	EMBU43	,129	,829
EMBU4	-,094	,832	EMBU44	,270	,827
EMBU5	,425	,823	EMBU45	,494	,822
EMBU6	,436	,823	EMBU46	,408	,824
EMBU7	-,103	,833	EMBU47	,339	,826
EMBU8	,224	,827	EMBU48	,275	,826
EMBU9	,234	,827	EMBU49	,361	,825
EMBU10	,227	,827	EMBU50	,559	,822
EMBU11	-,040	,832	EMBU51	,091	,830
EMBU12	,331	,825	EMBU52	,018	,831
EMBU13	,030	,831	EMBU53	,226	,827
EMBU14	,340	,825	EMBU54	,100	,830
EMBU15	,180	,828	EMBU55	,469	,823
EMBU16	,139	,829	EMBU56	,398	,825
EMBU17	,311	,826	EMBU57	,522	,823
EMBU18	,182	,828	EMBU58	,285	,826
EMBU19	,305	,826	EMBU59	,415	,824
EMBU20	,223	,827	EMBU60	,312	,826
EMBU21	-,078	,832	EMBU61	,495	,822
EMBU22	-,021	,832	EMBU62	-,149	,833
EMBU23	,388	,824	EMBU63	,410	,825
EMBU24	,070	,830	EMBU64	,448	,824
EMBU25	,403	,824	EMBU65	,114	,829
EMBU26	,254	,827	EMBU66	,458	,823
EMBU27	,148	,829	EMBU67	,304	,826
EMBU28	,292	,826	EMBU68	,090	,829
EMBU29	,015	,831	EMBU69	,048	,830
EMBU30	-,040	,832	EMBU70	,414	,824
EMBU31	-,048	,831	EMBU71	,339	,825
EMBU32	,067	,830	EMBU72	,342	,825
EMBU33	,044	,830	EMBU73	,048	,830
EMBU34	,397	,824	EMBU74	-,265	,836

EMBU35	,211	,828	EMBU75	-,011	,831
EMBU36	,445	,823	EMBU76	,362	,825
EMBU37	,461	,822	EMBU77	,373	,825
EMBU38	,263	,827	EMBU78	-,139	,834
EMBU39	,169	,828	EMBU79	,477	,823
EMBU40	-,073	,833	EMBU80	,356	,825
			EMBU81	-,035	,832

3.6. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos

Para el presente estudio las técnicas de recolección de datos se basaron en el uso de escalas o listas de cotejo para evaluar los componentes de las variables de agresividad, autoeficacia y estilos parentales, en pequeños grupos previa una información detenida de los objetivos y su consentimiento informado de las autoridades de los colegios y los participantes.

3.7. Procedimiento de análisis estadístico de los datos

En primer lugar, se procedió a la codificación de cada una de las variables a relacionar y controlar para elaborar la base de datos; luego, utilizando dicha base de datos se aplicó el programa estadístico SSPS 20.0 y se procedió al análisis estadístico para obtener los siguientes resultados:

- a. Se describió los datos de cada variable a estudiar calculando el promedio, la varianza, la desviación estándar y el error estándar.
- b. Se procedió a aplicar una prueba de bondad de ajuste para precisar si cada uno de los datos siguen o no la curva de distribución normal. Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov la cual determinó que se usaran pruebas paramétricas como la t de student y el ANOVA, o en caso contrario pruebas no paramétricas como la U de Mann Whitney o la Kruskal Wallis.

- c.** Luego se calcula las diferencias significativas para cada variable: autoeficacia, agresividad y estilos parentales, según cada una de las variables de control: sexo, edad y año de estudio.
- d.** Finalmente se probó las hipótesis de correlación: Para el caso de una correlación entre dos variables se utilizó la correlación “r” de Pearson, y para la correlación de más de dos variables, la correlación múltiple.
- e.** Todos los cálculos de las diferencias significativas y las correlaciones se obtuvieron a un nivel de significación igual a $p < .05$ y $p < .001$.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Características sociodemográficas de la muestra

Análisis descriptivo de la variable autoeficacia.

Se calcularon las medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación de la autoeficacia para la muestra total, las cuales se presentan en la tabla 8.

La tabla 8 presenta los valores descriptivos de la variable autoeficacia según sexo indicando una media ligeramente mayor en el grupo de varones, con la existencia de una dispersión homogénea en ambos grupos. Se aprecia también que a nivel de todos los grupos de edad, los grupos de 13 y 15 años obtuvieron la mayor media, mientras que el grupo de 18 años obtuvo el menor promedio; demostrando aparentemente que la autoeficacia va disminuyendo con la edad. Así mismo los grupos que muestran una mayor dispersión de puntajes son el grupo de 18 años y el de 14 años.

Por último, el grupo de 4to año tiene un puntaje ligeramente superior en comparación con los otros y sus varianzas son moderadas, más heterogéneas en el grupo de 3er año de estudio.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de la autoeficacia en la muestra total

	Variabes	X	D.S.	V.
Sexo	Masculino	27,47	4,653	21,650
	Femenino	27,35	4,954	24,542
Edad	13	28,17	2,290	5,242
	14	27,91	5,217	27,215
	15	28,13	4,270	18,230
	16	27,16	4,702	22,106
	17	26,66	4,748	22,548
	18	23,09	8,348	69,691

	3er	26,42	5,504	30,292
Año de	4to	28,49	4,430	19,625
estudios	5to	27,14	4,339	18,825
	Total	27,40	4,823	23,257

Las características de la autoeficacia de este grupo de estudiantes de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores están constituidas por una mayoría que logra un nivel aceptable, vale decir un 65,3% se percibe autoeficaz, seguido de un 11,3% indica percibir un nivel desfavorable de autoeficacia y solo un 23% se perciben con autoestima alta (Tabla 9).

Tabla 9.

Distribución de la muestra para Autoeficacia

Nivel	Frecuencia	%
Bajo	48	11,3
Promedio	277	65,3
Alto	99	23,3
Total	424	100,0

Seguidamente se realizó una prueba de bondad de ajuste, para determinar si las puntuaciones en autoeficacia se ajustan a la distribución normal.

La tabla 10 presenta los coeficientes de Kolmogorov-Smirnov (K-S), siendo estos valores $p < ,01$, por lo que se justifica el uso de una prueba no paramétrica.

Tabla 10

Prueba de bondad de ajuste para toda la muestra

K-S	p
1,969	,001

Análisis descriptivo para la variable agresividad

Se calcularon las medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación de la agresividad para la muestra.

Se puede apreciar en la tabla 11, que los dos grupos tanto femenino como masculino mantienen un promedio idéntico con respecto a la agresividad. Cabe señalar la existencia de una dispersión mayor en los varones con una desviación estándar de 11,823. Así mismo, muestra un mayor promedio en el grupo de 18 años de edad y el de menor promedio es el grupo de 13 años, indicando la existencia de una dispersión mayor en el grupo de 16 años con una desviación estándar de 11,582.

Por último, el grupo de 3° año presenta una media ligeramente mayor en comparación a los demás años de estudios, los coeficientes de variación están indicando la existencia de una dispersión mayor en este mismo grupo (con desviación estándar de 11,287) y menor en el grupo de 4° año.

Tabla 11.

Estadísticos descriptivos de la agresividad en la muestra total

	VARIABLES	X	D.S.	V
Sexo	Masculino	45,44	11,823	139,792
	Femenino	45,85	9,527	90,771
Edad	13	41,58	9,100	82,811
	14	46,18	9,317	86,809
	15	44,04	10,462	109,447
	16	47,10	11,582	134,138
	17	45,49	10,290	105,880
	18	48,91	8,336	69,491
Año de estudios	3er	46,60	11,287	127,389
	4to	44,18	9,481	89,894
	5to	46,42	10,845	117,611

Las características de la agresividad de este grupo de estudiantes están constituidas por una mayoría que logra un nivel promedio, vale decir un 58% se percibe agresivo; además solo un 10,6% indica percibir un nivel bajo de agresividad y solo un 31% presenta puntajes altos (Tabla 12).

Tabla 12

Agresividad en la muestra total

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	45	10,6
Promedio	246	58,0
Alto	133	31,4
Total	424	100,0

En la tabla 13 se presenta el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov (K-S), donde se obtuvo probabilidades no significativas ($p < .05$) justificando el empleo de una prueba no paramétrica.

Tabla 13

Prueba de bondad de ajuste para la agresividad en la muestra total

K-S	p
1,624	,010

Estadísticos descriptivos para la variable estilos parentales

Se puede apreciar en la tabla 14, las medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación de los estilos parentales. Se aprecia que tanto en el caso de los varones como de las mujeres el estilo parental con mayor promedio es el de castigo (63,60 y 64,23), seguido de la comprensión y apoyo y la reprobación; así mismo para estos estilos parentales castigo D.S. 9,751 en varones y 9,401 en mujeres su dispersión es mayor en comparación con los otros estilos.

Tabla 14

Descripción de los estilos parentales según sexo en la muestra total

Estilo parental	X	D.E	V
Masculino			
Sobreprotección	31,32	4,731	22,385
Comprensión y apoyo	55,28	9,672	93,55
Castigo	63,60	9,751	95,08
Presión de logro	31,04	5,499	30,24
Rechazo	36,14	5,508	30,34
Reprobación	44,84	7,246	52,51
Femenino			
Sobreprotección	30,19	5,151	26,53
Comprensión y apoyo	57,02	12,628	159,46
Castigo	64,23	9,401	88,38
Presión de logro	30,08	5,596	31,31
Rechazo	37,01	6,257	39,14
Reprobación	44,53	8,672	75,20

En la Tabla 15 se presentan las medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para la variable estilos parentales, según edad. Se aprecia que el promedio del estilo parental de castigo sobresale en todos los grupos de edad. Las desviaciones estándar altas se obtuvieron en el estilo parental de comprensión y apoyo en todos los grupos a excepción del grupo de 18 años, el cual obtuvo una D.S. de 3,516 en este estilo. Así mismo el grupo de 13 años muestra una mayor dispersión en sus puntuaciones (D.S. 13,306), en comparación a los otros grupos de edad.

Tabla 15

Descripción de los estilos parentales según edad en la muestra total

	Estilo parental	Media	D.E	C.V
13 años	Sobreprotección	29,75	5,659	32,023
	Comprensión y apoyo	55,83	13,306	177,061
	Castigo	66,17	6,713	45,061
	Presión de logro	31,50	6,708	45,000
	Rechazo	35,08	4,926	24,265
	Reprobación	43,08	8,554	73,174
14 años	Sobreprotección	29,56	4,562	20,813
	Comprensión y apoyo	54,79	11,457	131,259
	Castigo	62,29	9,866	97,347
	Presión de logro	29,35	5,954	35,451
	Rechazo	35,16	5,966	35,595
	Reprobación	43,47	7,705	59,373
15 años	Sobreprotección	32,50	4,811	23,146
	Comprensión y apoyo	57,59	11,737	137,761
	Castigo	65,23	11,134	123,972
	Presión de logro	30,57	5,145	26,468
	Rechazo	37,77	5,812	33,779

	Reprobación	45,84	7,564	57,217
16 años	Sobrepotección	29,50	4,966	24,658
	Comprensión y apoyo	59,33	11,216	125,791
	Castigo	64,29	8,489	72,070
	Presión de logro	30,76	5,279	27,873
	Rechazo	36,89	6,114	37,383
	Reprobación	43,43	8,967	80,413
	17 años	Sobrepotección	35,55	4,782
Comprensión y apoyo		50,18	11,214	125,744
Castigo		69,73	8,513	72,475
Presión de logro		33,64	5,842	34,130
Rechazo		39,18	5,891	34,709
Reprobación		49,82	7,670	58,836
18 años		Sobrepotección	30,67	2,339
	Comprensión y apoyo	56,27	3,516	12,364
	Castigo	63,96	5,533	30,618
	Presión de logro	30,49	5,938	35,255
	Rechazo	36,64	3,710	13,764
	Reprobación	44,66	2,714	7,364

En la Tabla 16 se presentan las medias, desviaciones estándar y coeficientes de variación para la variable estilos parentales, según año de estudio. Se aprecia que en todos los grupos de estudios sobresale el estilo parental de castigo, teniendo una mayor desviación estándar (12,432) el grupo de 5° año en el estilo parental de comprensión y apoyo; así mismo, este grupo presenta la mayor dispersión en comparación con los otros años de estudio.

Tabla 16
Descripción de los estilos parentales según año de estudios en la muestra total

	Estilo parental	X	D.E	C.V
3er año	Sobreprotección	30,72	4,725	22,32
	Comprensión y apoyo	55,26	11,870	140,90
	Castigo	62,95	10,577	111,87
	Presión de logro	31,36	5,850	34,21
	Rechazo	36,29	6,262	39,21
	Reprobación	44,71	8,127	66,05
4to año	Sobreprotección	30,16	4,965	24,65
	Comprensión y apoyo	55,82	10,059	101,17
	Castigo	62,01	9,627	92,67
	Presión de logro	29,97	4,819	23,21
	Rechazo	35,80	5,768	33,26
	Reprobación	43,79	7,047	49,65
5to año	Sobreprotección	31,17	5,260	27,66
	Comprensión y apoyo	57,67	12,432	154,56
	Castigo	66,94	7,617	58,01
	Presión de logro	30,25	5,977	35,72
	Rechazo	37,84	5,715	32,65
	Reprobación	45,54	8,987	80,75

Las características del estilo parental de sobreprotección de este grupo de estudiantes de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores están constituidas por una mayoría que logra un nivel promedio, vale decir un 77,1% percibe sobreprotección por parte de sus padres; además un 9,2% indica percibir un nivel desfavorable (Tabla 17).

Tabla 17

Estilo parental de sobreprotección en la muestra total

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	39	9,2
Promedio	327	77,1
Alto	58	13,7
Total	424	100,0

En la tabla 18 se muestran las características del estilo parental de comprensión y apoyo de este grupo de estudiantes, el cual está constituido por una mayoría que logra un nivel promedio, vale decir un 60,4% percibe ser comprendido y apoyado por sus padres; además un 23,8% indica percibir un nivel desfavorable.

Tabla 18

Estilo parental de comprensión y apoyo en la muestra total

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	101	23,8
Promedio	256	60,4
Alto	67	15,8
Total	424	100,0

En la tabla 19 se muestran las características del estilo parental de castigo de este grupo de estudiantes, el cual está constituido por una mayoría que logra un nivel promedio, vale decir un 63,9% percibe ser castigado por sus padres; además un 25,7% indica percibir un nivel alto.

Tabla 19

Estilo parental de castigo en la muestra total

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	44	10,4
Promedio	271	63,9
Alto	109	25,7
Total	424	100,0

En la tabla 20 se muestran las características del estilo parental de presión de logro de este grupo de estudiantes, el cual está constituido por una mayoría que logra un nivel promedio, vale decir un 69,1% percibe ser presionado por sus padres para lograr metas; además un 17,2% indica percibir un nivel alto.

Tabla 20

Estilo parental de presión de logro en la muestra total

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	58	13,7
Promedio	293	69,1
Alto	73	17,2
Total	424	100,0

Las características del estilo parental de rechazo de este grupo de estudiantes de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores están constituidas por una mayoría que logra un nivel promedio, vale decir un 63,2% percibe rechazo por parte de sus padres; además un 19,6% indica percibir un nivel desfavorable (Tabla 21).

Tabla 21

Estilo parental de rechazo en la muestra total

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	73	17,2
Promedio	268	63,2
Alto	83	19,6
Total	424	100,0

Las características del estilo parental de reprobación de este grupo de estudiantes de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores están constituidas por una mayoría que logra un nivel alto, vale decir un 59,2% percibe reprobación por parte de sus padres la mayoría de ocasiones; además solo un 4,5% indica percibir un nivel bajo (Tabla 22).

Tabla 22

Estilo parental de reprobación en la muestra total

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	19	4,5
Promedio	154	36,3
Alto	251	59,2
Total	424	100,0

En la tabla 23 se presenta el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov (K-S), donde se obtuvo probabilidades no significativas ($p < .05$), justificando el empleo de pruebas no paramétricas y solo en el caso de rechazo se usó pruebas paramétricas.

Tabla 23

Prueba de bondad de ajuste para los estilos parentales en la muestra total

Estilos parentales	K-S	p
Sobreprotección	2,006	,001
Comprensión y apoyo	1,629	,010
Castigo	1,617	,011
Presión de logro	1,443	,031
Rechazo	1,216	,104
Reprobación	1,459	,028

4.2. Análisis estadístico para la variable autoeficacia

La tabla 24 presenta los valores de la prueba “U” de Mann-Whitney, la cual sin embargo no halló diferencias significativas por sexo con $p > .05$.

Tabla 24

Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la autoeficacia según sexo.

“U”	Z	p
21906,000	-,069	,945

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

Así mismo, en la Tabla 25 se presentan los valores de la prueba “U” de Mann-Whitney, donde no se observan diferencias significativas en autoeficacia ($p > .05$) según edad.

Tabla 25

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según edad

χ^2	p
10,845	,055

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

En la tabla 26 se aprecia prueba no paramétrica, Kruskal-Wallis, la cual obtuvo una $p < .01$ existiendo diferencias muy significativas, según año de estudios en la autoeficacia.

Tabla 26

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según el año de estudio

χ^2	p
9,843	,007**

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas en la autoeficacia, según año de estudios, se procedió a realizar una nueva prueba post hoc, la de Tukey.

En la tabla 27 se aprecian dos diferencias significativas ($p < .05$) para la autoeficacia, entre el grupo de 3° año y el de 4° año, así como, entre el grupo de 4° año y el de 5° año, siendo el grupo de 4° año el de mayor promedio en todos los casos.

Tabla 27

Prueba post hoc de Tukey para la autoeficacia según años de estudio

Años de estudio	3° año	4° año	5° año
3° año	-----	-2,067*	-,717 ns
4° año		-----	1,350*
5° año			-----

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

* Diferencias significativas ($p < .05$)

4.3. Análisis estadístico para la variable agresividad

Al respecto, la tabla 28 presenta los resultados obtenidos con la prueba de Mann-Whitney indicando que no existen diferencias significativas según sexo ($p > .05$).

Tabla 28

Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en la agresividad según sexo.

“U”	Z	p
21654,000	-,271	,787

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

En la tabla 29 se muestra los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, la cual indica que no existe diferencias significativas al obtener una $p > .05$.

Tabla 29

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según edad

χ^2	p
9,292	,098

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

Por último, la tabla 30 muestra los resultados de la prueba Kruskal-Wallis, la cual indica que no hay **diferencias significativas** en la variable agresividad según el año de estudio con el valor de $p > .05$.

Tabla 30

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad según el año de estudio

χ^2	p
3,663	,160

n.s Diferencias no significativas ($p > .05$)

4.4. Análisis estadístico de la variable estilos parentales

La Tabla 31 muestra los valores de la prueba “U” de Mann-Whitney para determinar si existen diferencias entre el grupo femenino y el masculino; encontrando existencia de diferencias significativas con $p < .05$.

Tabla 31

Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en el estilo parental de sobreprotección según sexo.

“U”	Z	p
19192,000	-2,249	,024*

La Tabla 32 muestra los valores de la prueba de Kruskal-Wallis encontrando existencia de diferencias significativas con $p < .001$. , por lo que se procedió a identificar estas diferencias usando la prueba de Tukey.

Tabla 32

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de sobreprotección según edad

X²	p
34,235	,000***

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas en sobreprotección según edad, se procedió a realizar nuevamente la prueba de post hoc de Tukey. En la tabla 33, se aprecian dos diferencias altamente significativas en sobreprotección ($p < .001$), entre el grupo de 15 y el de 16 años y entre el de 16 y el de 17 años. Así mismo, tres diferencias muy significativas entre el grupo de 14 y 18 años, entre el de 15 y 18 años y el grupo de 17 y el de 18 años ($p < .01$). Por último una diferencia significativa entre el grupo de 13 y 18 años ($p < .05$).

Tabla 33

Prueba post hoc de Tukey para el estilo parental de sobreprotección según edad

Edad	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
13 años	-----	1,000	1,000	,404	1,000	,045*
14 años			,994	,003	,992	,004**
15 años				,000***	1,000	,001**
16 años					,000***	,329
17 años						,001**
18 años						-----

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En la tabla 34 se muestran los valores de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), indicando que la puntuación del estilo parental de sobreprotección según el grado de estudios no se aproximan a una distribución normal ($p < .05$); por lo tanto se empleó estadísticas no paramétricas como la de Kruskal-Wallis donde no se encontraron diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 34

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de sobreprotección según año de estudios

	X²	p
	5,569	,062
n.s.	Diferencias no significativas ($p > .05$)	

La tabla 35 muestra los valores de la prueba “U” de Mann-Whitney donde no se encontraron diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 35

Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en el estilo parental de comprensión y apoyo según sexo.

	“U”	Z	p
	20642,500	-1,081	,279
n.s.	Diferencias no significativas ($p > .05$)		

La tabla 36 muestra los valores de la prueba de Kruskal-Wallis donde se observan diferencias significativas con $p < .05$. y se procedió a aplicar una prueba específica para identificar donde están las diferencias.

Tabla 36

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de comprensión y apoyo según edad

χ^2	p
15,092	,010*

* Diferencias significativas ($p < .05$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas en comprensión y apoyo según edad, se procedió a realizar la prueba de post hoc de Tukey. Los datos encontrados mantienen una significancia entre el grupo de 16 y 18 años y el grupo de 17 y 18 años con una $p < .001$ (tabla 37).

Tabla 37

Prueba post hoc Tukey para el estilo parental de comprensión y apoyo según edad

Edad	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
13 años	-----	1,000	1,000	1,000	1,000	,949
14 años			1,000	,501	,095	,243
15 años				,582	,107	,061
16 años					,993	,000***
17 años						,000***
18 años						-----

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En la tabla 38 se presentan los valores de la prueba de Kruskal-Wallis donde no se observan diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 38

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de comprensión y apoyo según año de estudios

	X²	P
	3,009	,222
n.s.	Diferencias no significativas ($p > .05$)	

La tabla 39 muestra los valores de la prueba “U” de Mann-Whitney donde no se encontraron diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 39

Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en el estilo parental de castigo según sexo.

	“U”	Z	P
	21161,000	-,666	,505
n.s.	Diferencias no significativas ($p > .05$)		

La tabla 40 muestra los valores de la prueba de de Kruskal-Wallis donde no se encontraron diferencias significativas con $p < .05$.

Tabla 40

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de castigo según edad

	X²	P
	9,013	,109
n.s.	Diferencias no significativas ($p > .05$)	

En la tabla 41 se presentan los valores de la prueba Kruskal-Wallis donde se observan diferencias altamente significativas con $p < .001$. por lo que se procedió a usar una prueba específica para identificar donde están las diferencias.

Tabla 41
Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de castigo según año de estudios

χ^2	p
19,814	,000***

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas entre el estilo parental de castigo y el grado de estudios, se procedió a aplicar la prueba de post hoc de Tukey, el cual indica diferencias muy significativas ($p < .05$) entre el grupo de 3° año y 5° año y diferencias altamente significativas entre el grupo de 4° año y el de 5° año (Tabla 42).

Tabla 42
Prueba de post hoc de Tukey para el estilo parental de castigo según grado de estudios

Años de estudio	3° año	4° año	5° año
3° año	-----	,672	,001**
4° año		-----	,000***
5° año			-----

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

La tabla 43 muestra los valores de la prueba “U” de Mann-Whitney donde no se encontraron diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 43

Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en el estilo parental de presión de logro según sexo.

	“U”	Z	p
	19974,000	-1,620	,105
n.s.	Diferencias no significativas (p > .05)		

En la tabla 44 se presenta el empleo de la prueba de Kruskal-Wallis donde se observan diferencias significativas con $p < .05$. y se identifica luego las diferencias específicas.

Tabla 44

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en presión de logro según edad

	X²	p
	12,942	,024*

* Diferencias significativas ($p < .05$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas en presión de logro según edad, se procedió a realizar nuevamente la prueba de post hoc de Tukey. Los datos encontrados no mantienen la significancia entre ellos con una $p > .05$ (tabla 45).

Tabla 45

Prueba post hoc para el estilo parental de presión de logro según edad

Edad	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
13 años	-----	1,000	,795	,993	,998	,940
14 años			,180	,957	,994	,762
15 años				,516	,509	,140
16 años					1,000	,488
17 años						,592
18 años						-----

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

En la tabla 46 se presentan los valores de la prueba Kruskal-Wallis donde no se observan diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 46

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de presión de logro según año de estudios

	X²	P
	5,242	,073
n.s.	Diferencias no significativas ($p > .05$)	

Se realizó una prueba de bondad de ajuste, para determinar si las puntuaciones de satisfacción familiar se ajustan a una distribución normal. La Tabla 47 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (k-S), en donde se observa que la puntuación del estilo parental de rechazo se aproxima a una distribución normal ($p > .05$); por lo tanto se empleó estadísticas paramétricas, donde la t de student, mostró que no hay diferencias significativas según sexo en el estilo parental de rechazo, con $p > .05$.

Tabla 47

Valores de la t de student en el estilo parental de rechazo según sexo

	K-S	p	t	p
	1,216	,104	-1,525	,128
n.s.	Diferencias no significativas ($p > .05$)			

En la tabla 48 se presentan los valores de la prueba de bondad de ajuste con $p > .05$, justificando el uso de estadísticos paramétricos. Al aplicarse la prueba de análisis de varianza (ANOVA) se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el estilo parental de rechazo según edad con una $p < .05$.

Tabla 48

Valores de F en el estilo parental de rechazo según edad.

K-S	p	F	p
1,216	,104	3,058	,010*

* Diferencias significativas ($p < .05$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas en rechazo según edad, se procedió a realizar la prueba específica post hoc de Tukey para hallar estas diferencias. En la tabla 49, se aprecia diferencias muy significativas en rechazo entre el grupo de 15 y el de 16 años ($p < .01$).

Tabla 49

Prueba post hoc para el estilo parental de rechazo según edad

Edad	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
13 años	-----	,955	1,000	,657	,921	,554
14 años			,502	,783	1,000	,769
15 años				,007**	,340	,255
16 años					,909	,973
17 años						,835
18 años						-----

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

La tabla 50 muestra los valores de la prueba de bondad de ajuste con $p > .05$, justificando el uso de estadísticos paramétricos. Al aplicarse la prueba de análisis de varianza (ANOVA) se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el estilo parental de rechazo según el año de estudios con una $p < .05$.

Tabla 50

Valores de F en el estilo parental de rechazo según año de estudios

K-S	p	F	p
1,216	,104	4,695	,010*

* Diferencias significativas ($p < .05$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas entre el estilo parental de rechazo y el grado de estudios, se procedió a aplicar la prueba de post hoc de Tukey, el cual indica diferencias muy significativas ($p < .01$) entre el grupo de 4° año y 5° año (Tabla 51).

Tabla 51

Prueba de post hoc para el estilo parental de rechazo según año de estudios

Año de estudio	3° año	4° año	5° año
3° año	-----	,767	,079
4° año		-----	,009**
5° año			-----

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

La tabla 52 muestra los valores de la prueba “U” de Mann-Whitney donde no se encontraron diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 52

Valores de la “U” de Mann-Whitney para determinar diferencias significativas en el estilo parental de reprobación según sexo

“U”	Z	p
21823,000	-,135	,893

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

En la tabla 53 se presentan los valores de la prueba Kruskal-Wallis donde se observan diferencias significativas con $p < .05$.

Tabla 53

Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de reprobación según edad

χ^2	p
13,545	,019*

* Diferencias significativas ($p < .05$)

Debido a que se encontraron diferencias significativas en rechazo según edad, se procedió a realizar nuevamente la prueba de post hoc de Tukey. En la tabla 54, se aprecia diferencias altamente significativas entre el grupo de 15 y 18 años y el grupo de 17 y de 18 años ($p < .001$); diferencias muy significativas entre el grupo de 14 y 18 años ($p < .01$) y por último diferencias significativas entre el grupo de 16 y 18 años ($p < .05$).

Tabla 54

Prueba post hoc de Tukey para el estilo parental de reprobación según edad

Edad	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
13 años	-----	1,000	1,000	,996	1,000	,284
14 años			,838	1,000	,908	,007**
15 años				,313	1,000	,000***
16 años					,482	,019*
17 años						,000***
18 años						-----

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En la tabla 55 se muestran los valores de la prueba de Kruskal-Wallis donde no se encontraron diferencias significativas con $p > .05$.

Tabla 55
Valores del análisis de varianza no paramétrico de Kruskal-Wallis para determinar diferencias significativas en el estilo parental de reprobación según año de estudios

X²	P
4,409	,110

n.s. Diferencias no significativas ($p > .05$)

4.5. Prueba de hipótesis de correlación entre la autoeficacia, la agresividad y los estilos parentales.

Para poder probar la hipótesis principal de correlación múltiple entre las variables componentes se desarrolló un modelo teórico de análisis de regresión lineal, implicando que la variable dependiente sea la agresividad como resultado de la acción de las variables estilo parental y la autoeficacia.

En este sentido la tabla 56 presenta la R múltiple con un valor moderado bajo pero altamente significativo cuando $p < ,001$, es decir existe una correlación altamente significativa por la cual la agresividad está siendo afectada por la percepción de autoeficacia y el estilo parental de sobreprotección.

Tabla 56
Puntajes de correlación múltiple entre las tres variables: autoeficacia, agresividad y estilo parental de sobreprotección.

Variables	R	p
Autoeficacia, agresividad y estilo parental de sobreprotección	,299	,000***

- * Diferencias significativas ($p < .05$)
- ** Diferencias muy significativas ($p < .01$)
- *** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En este sentido la tabla 57 presenta la R múltiple con un valor moderado bajo pero altamente significativo cuando $p < .001$, es decir existe una correlación altamente significativa por la cual la agresividad está siendo afectada por la percepción de autoeficacia y el estilo parental de comprensión y apoyo.

Tabla 57

Puntajes de correlación múltiple entre las tres variables: agresividad autoeficacia y estilo parental de comprensión y apoyo.

Variables	R	p
Autoeficacia, agresividad y estilo parental de comprensión y apoyo	,209	,000***

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En este sentido la tabla 58 presenta la R múltiple con un valor moderado bajo pero altamente significativo cuando $p < .001$, es decir existe una correlación altamente significativa por la cual la agresividad está siendo afectada por la percepción de autoeficacia y el estilo parental de castigo.

Tabla 58

Puntajes de correlación múltiple entre las tres variables: agresividad autoeficacia y estilo parental de castigo.

Variables	R	p
Autoeficacia, agresividad y estilo parental de castigo	,392	,000***

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En este sentido la tabla 59 presenta la R múltiple con un valor moderado pero altamente significativo cuando $p < ,001$, es decir existe una correlación altamente significativa por la cual la agresividad está siendo afectada por la percepción de autoeficacia y el estilo parental de presión de logro.

Tabla 59

Puntajes de correlación múltiple entre las tres variables: agresividad autoeficacia y estilo parental de presión de logro.

Variables	R	p
Autoeficacia, agresividad y estilo parental de presión de logro	,267	,000***

* Diferencias significativas ($p < .05$)
 ** Diferencias muy significativas ($p < .01$)
 *** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En este sentido la tabla 60 presenta la R múltiple con un valor moderado pero altamente significativo cuando $p < ,001$, es decir existe una correlación altamente significativa por la cual la agresividad está siendo afectada por la percepción de autoeficacia y el estilo parental de rechazo.

Tabla 60

Puntajes de correlación múltiple entre las tres variables: agresividad autoeficacia y estilo parental de rechazo.

Variables	R	P
Autoeficacia, agresividad y estilo parental de rechazo	,411	,000***

* Diferencias significativas ($p < .05$)
 ** Diferencias muy significativas ($p < .01$)
 *** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En este sentido la tabla 61 presenta la R múltiple con un valor moderado pero altamente significativo cuando $p < ,001$, es decir existe una correlación altamente significativa por la cual la agresividad está siendo afectada por la percepción de autoeficacia y el estilo parental de reprobación.

Tabla 61

Puntajes de correlación múltiple entre las tres variables: agresividad autoeficacia y estilo parental de reprobación.

Variables	R	P
Autoeficacia, agresividad y estilo parental de reprobación	,526	,000***

- * Diferencias significativas ($p < .05$)
- ** Diferencias muy significativas ($p < .01$)
- *** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Por otro lado, la tabla 62 presenta las correlaciones específicas entre cada uno de los componentes de las variables en estudio, con el cálculo del coeficiente de correlación bivariada no paramétrico de Spearman. Por ejemplo se hallan correlaciones significativas a muy significativas entre autoeficacia con el puntaje total de agresividad y resentimiento ($p < .05$ y $p < .01$). Así mismo, se hallan correlaciones altamente significativas entre autoeficacia y agresión indirecta, comprensión y apoyo y presión de logro ($p < .001$); teniendo estas últimas dos correlación negativa, es decir cuando el nivel de autoeficacia sea mayor, la comprensión y apoyo y la presión de logro que ejercen los padres disminuirá.

Tabla 62

Correlaciones específicas entre cada uno de los componentes de las variables: autoeficacia, agresividad y estilos parentales

Variables	Autoeficacia	Agresividad	F1 - A	F2 - A	F3 - A	F4 - A	F5 - A	F6 - A	F1 - EP	F2 - EP	F3 - EP	F4 - EP	F5 - EP	F6 - EP	
Autoeficacia	"r"	—	,120*	,124*	-,022	,236***	,072	,115*	-,067	-,047	-,213***	,026	-,174***	,025	,084
	p		,013	,011	,657	,000	,137	,018	,167	,339	,000	,595	,000	,604	,085
Agresividad	"r"			,747***	,634***	,624***	,635***	,753***	,584***	,268***	-,193***	,376***	,214***	,396***	,520***
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
F1 - A	"r"				,436***	,384***	,399***	,482***	,309***	,247***	-,083	,223***	,226***	,317***	,326***
	p				,000	,000	,000	,000	,000	,000	,089	,000	,000	,000	,000
F2 - A	"r"					,406***	,273***	,317***	,253***	,177***	-,064	,147**	,166**	,209***	,300***
	p					,000	,000	,000	,000	,000	,190	,002	,001	,000	,000
F3 - A	"r"						,281***	,319***	,147**	,198***	-,130**	,171***	-,002	,243***	,313***
	p						,000	,000	,002	,000	,007	,000	,963	,000	,000
F3 - A	"r"							,342**	,189***	,055	-,132**	,280***	,043	,272***	,296***
	p							,000	,000	,261	,006	,000	,376	,000	,000
F5 - A	"r"								,411***	,252***	-,231***	,356***	,196***	,340***	,465***

	p							
	"r"	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
F6 - A	"r"		,137**	-,095*	,278***	,227***	,177***	,348***
	p		,005	,050	,000	,000	,000	,000
F1 - EP	"r"			,025	,384****	,512***	,413***	,492***
	p			,607	,000	,000	,000	,000
F2 - EP	"r"				-,356***	,210***	-,260***	-,332***
	p				,000	,000	,000	,000
F3 - EP	"r"					,245***	,636***	,645***
	p					,000	,000	,000
F4 - EP	"r"						,295***	,368***
	p						,000	,000
F5 - EP	"r"							,605***
	p							,000
F6 - EP	"r"							—

CAPITULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5. Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1. Discusión

En la presente investigación se encontró que la autoeficacia en la muestra de estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas de San Juan de Miraflores se encuentra a un nivel promedio, siendo ligeramente predominante en los varones; así como, una mayor predominancia en los estudiantes con edades que oscilan entre 13 y 15 años de edad, sin embargo no se hallaron diferencias significativas entre estos grupos; y en aquellos que cursen el 4to año de educación secundaria en adelante, puesto que se hallaron diferencias muy significativas entre el 4to y 5to año de estudios. Estos resultados con respecto al sexo coinciden con los encontrados por Carrasco y Del Barrio (2002b) quien en una muestra constituida por estudiantes españoles de primaria y secundaria, halló que la autoeficacia era predominante en varones; relacionado con la edad y año de estudios se discrepa con los datos hallados por Carrasco del barrio (2002a,b) y Kohler (2009) los cuales afirman que a mayor edad y año de estudio decrece la autoeficacia en escolares. La explicación a este hallazgo está en lo manifestado por los estudiantes en especial los varones, quienes afirman que a medida de que ellos avanzan en edad y en grado de estudios, adquieren aprendizajes de sus errores y eso los hace tratar de no cometerlos nuevamente y se sienten que pueden lograr una mejor respuesta a los sucesos de problema, a ello se le suma que tanto sus padres como la escuela promueve la realización individual de sus actividades y les otorgan independencia en cada una de ellas. Debido a ello, los estudiantes se sienten más capaces.

Estos resultados confirman lo señalado por Bandura (1986, citado por Cartagena, 2008), quien sustenta que una de las fuentes de la autoeficacia está constituida por las experiencias anteriores, particularmente las de éxito o fracaso, y es que el alumno mide los efectos de sus acciones y las interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la acción realizada, de este modo los resultados de sus acciones interpretadas como exitosas aumentan su autoeficacia en tanto que las consideradas como fracaso la disminuyen, de allí se entiende porque existen diferencias entre los puntajes de los estudiantes.

Así mismo, se encontró que el nivel de **agresividad** en la muestra de estudiantes de secundaria es promedio, ligeramente predominante en las mujeres; así como, una mayor predominancia en los estudiantes con edades superiores a 15 años; sin embargo no se encontraron diferencias relevantes. Estos resultados con respecto al sexo coinciden con los encontrados por Carrasco y Del Barrio (2002a) y Torregrosa et. al. (2010) quienes en muestras constituidas por estudiantes de primaria y secundaria, españoles y de otros países, halló que la agresividad era predominante en mujeres; relacionado con la edad Carrasco (2002) también coincide; sin embargo, Torregrosa et. al. (2010) discrepa esta similitud según edad, al igual que Samper et. al. (2008) en sexo, quienes hallaron que a menor edad y siendo hombre se es más agresivo; en cuanto al año de estudios se coincide con los datos hallados por Ramos (2010) hallando que el año de estudio no interviene en la agresividad. La explicación a este hallazgo está en lo manifestado por los estudiantes en especial las mujeres, quienes afirman que se sienten más empoderadas de hacer respetar sus derechos por lo que si alguien les hace sentir amenazadas reaccionarían ante ello de cualquier manera sea verbal o agresión física, también a medida de que los estudiantes son mayores en edad sienten que están menos seguros socialmente, ya sea por las pandillas en su medio o por sus vivencias pasadas de violencia en las cuales no se podían defender y al ser mayor si pueden lograrlo; así mismo, no manifiestan que año de estudios que sea importante para sus conductas agresivas.

Estos resultados confirman lo señalado por González y Núñez (2001), que indican que la adolescencia conforma un período de transición entre la niñez y la edad adulta donde se producen cambios a nivel físico y psicológico; entre estos últimos están el incremento de la tensión impulsiva, un desequilibrio en el funcionamiento psíquico, predominio del comportamiento defensivo, relaciones de objeto móviles, características del proceso de separación de las figuras parentales, sobrevaloración de las relaciones con los iguales, el ejercicio masivo de conductas agresivas, caracterizadas principalmente por el narcisismo

Con respecto al **estilo parental** que obtuvo un nivel alto en todos los estudiantes fue el de reprobación. Así mismo, el estilo parental predominante en la muestra de estudiantes de secundaria es el de Castigo. Estos resultados coinciden con los encontrados por Ortiz (2010) quien en una muestra constituida por adolescentes escolares de Lima, halló que el estilo de castigo era el predominante. La explicación a este hallazgo está en lo manifestado por los adolescentes, quienes afirman que su realidad social de riesgo (pandillaje, drogadicción, relaciones sexuales de riesgo) sumada con su falta de decisión los lleva a comportarse en muchas ocasiones de igual modo y de forma repetitiva. Debido a ello, sus padres optan por aplicar el castigo con ellos ya sea físico o psicológico

para poner en juego su toma de decisiones. Hortaçsu (1989) afirma al respecto que los jóvenes que perciben un clima familiar negativo, donde se ejerza castigo físico y/o psicológico pueden llevar al adolescente a buscar en el grupo de pares una fuente de bienestar que les proporcione apoyo emocional, y valores, creencias y actitudes con los que comprometerse.

Por otro lado, según los resultados de la *r* múltiple ,387*** estas variables se correlacionan moderadamente entre sí, siendo la autoeficacia afectada por la agresividad y los estilos parentales que perciban los adolescentes de secundaria. Así mismo, la correlación específica entre la autoeficacia y la agresividad, la irritabilidad, agresión indirecta y resentimiento son directas, es decir a mayor autoeficacia también se incrementarán las respuestas de estas áreas; las correlaciones específicas entre la autoeficacia y la presión de logro y comprensión y apoyo son negativas o inversas, es decir al incrementarse la autoeficacia disminuirán los estilos parentales ya nombrados. Estos datos coinciden con los hallados por Carrasco y Del Barrio (2002) el cual halló correlaciones entre la autoeficacia y la agresividad en una muestra de adolescentes españoles; Así mismo Perry, Perry y Rasmussen (1986, citado por Carrasco y Del Barrio, 2002) mostraron que la percepción de eficacia actúa como un mediador sociocognitivo con relación a los estilos de conducta agresiva o prosocial. Los sujetos que se perciben ineficaces en las actividades académicas, las relaciones interpersonales y en su capacidad para resistirse a la implicación en actividades de riesgo, presentan menores niveles de conducta prosocial y mayores niveles de conductas transgresoras a lo largo de dos años, tales como agresividad física y verbal, amenazas, chantajes, mentiras, conductas destructivas, etc. (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001).

La explicación de este hallazgo se fundamenta en lo referido por los adolescentes los cuales consideran que el aula de clases es un lugar lleno de competencias a nivel académico, deportivo y social lo cual hace que se comporten de manera agresiva por obtener la recompensa inmediata de respeto; debido a esto es que ellos al sentirse eficaces en la competitividad de diversos ámbitos incrementan sus conductas antisociales, específicamente su agresión. Así mismo sus padres empiezan en esta etapa a desligarse de ellos, es decir los fuerzan a la independencia y responsabilidad de sus actos, habiéndola o no aprendido y si fallan ejercen ante estas conductas el castigo sin primar en la enseñanza de las conductas prosociales o sirviendo de modelos agresivos o autoeficaces desde su infancia.

Erdeley y Asher (1996) afirman que los adolescentes con un alto sentido de eficacia en agresión manifiestan metas hostiles ante situaciones de represalia, mientras que aquellos con una alta eficacia percibida para los recursos prosociales persiguen metas

amistosas encaminadas a la resolución de problemas interpersonales. Por otro lado, Musito (2010) afirma al respecto que las prácticas educativas basadas en la facilidad para establecer comunicación y en la expresión de afecto, apoyo y comprensión, juegan un papel decisivo en el ajuste social y emocional del hijo. El adolescente se siente de esta manera aceptado, valorado y seguro en la relación con sus padres, percepciones éstas que le acompañarán en el desarrollo de sus propias relaciones sociales con el grupo de iguales y su capacidad de eficacia. Todo lo contrario ocurre con aquel adolescente que ha crecido desarrollando un sentimiento de incompreensión y de falta de aceptación incondicional por parte de sus padres. Datos que en cierta medida han sido contrastados en esta investigación.

5.2. Conclusiones

Con respecto a los objetivos e hipótesis de la presente investigación se concluye:

1. En relación al **objetivo específico 1** de las **características** de la autoeficacia: el ligeramente mayor promedio lo presentan los varones, siendo predominante en el grupo de 13 y 15; siendo el 4º año el que destaca ligeramente en relación a los otros años de estudio.
2. Respecto al **objetivo específico 2** de las **características** de la **agresividad**: el grupo de mujeres, el grupo de 18 años y el 3º año de estudios presentan ligeramente un mayor promedio en agresividad.
3. En relación al **objetivo específico 3** de las **características** de los estilos parentales: el mayor promedio lo presenta el estilo de castigo, siendo predominante en ambos sexos, en todas las edades y en todos los años de estudio, en el grupo de 20 a 22 años predominan también el estilo de comprensión y apoyo, así como en los otros años de estudios.
4. En relación al **objetivo específico 4** e **hipótesis específica 1** de **diferencias significativas** en la autoeficacia: no existen diferencias significativas en la autoeficacia según sexo, ni edad. Existen diferencias significativas según año de estudios entre el grupo de 3º año y el de 4º año, así como, entre el grupo de 4º año y el de 5º año, siendo este último el de mayor significancia con $p < .01$.
5. Respecto al **objetivo específico 5** e **hipótesis específica 2** de **diferencias significativas** en la **agresividad**: no existen diferencias significativas según sexo, edad ni año de estudio.
6. En relación al **objetivo específico 6** e **hipótesis específica 3** de **diferencias significativas** en los estilos parentales: no existen diferencias significativas en el estilo de sobreprotección según año de estudios, en el estilo de comprensión y apoyo según sexo y año de estudios, en el estilo de castigo según sexo y edad, en el estilo de presión hacia el logro según sexo y años de estudios, en el estilo de rechazo según sexo y en el de reprobación según sexo y año de estudios. Existen diferencias significativas según sexo en el estilo de sobreprotección; según edad en el estilo de sobreprotección (entre el grupo de 18 y los de 13, 14 y 17 años y entre el grupo de 16 y los de 15 y 17 años), en comprensión y apoyo (entre el grupo de 18 y 16, 17 años), en presión hacia el logro, rechazo (entre el grupo de 15 años y 16) y en reprobación (entre el grupo de 18 años y los grupos de 14, 15,

16, y 17 años); y diferencias significativas según año de estudios en el estilo de castigo entre el grupo de 5° año y el de 3° y 4° año, así como, en el estilo de rechazo entre el grupo de 4° año y el de 5° año.

7. En relación al **objetivo general, objetivo específico 5, hipótesis general y específica 4** de relaciones específicas: existe relación entre la variable autoeficacia con la agresividad con los estilos parentales.

5.3. Recomendaciones

1. Ejecutar talleres de autoeficacia en los colegios para trabajar con los alumnos de ambos sexos, en especial con los varones por encontrarse en un nivel mayor en agresividad y menor en autoeficacia demandando mayor requerimiento.
2. Sensibilizar y concientizar a los padres de familia acerca de la necesidad de emplear el estilo de socialización parental Comprensión y apoyo, que permita una adecuada comunicación e integración entre sus miembros, convertirse en fuente de soporte y desarrollo emocional para sus hijos, evitando el castigo, la sobreprotección, el rechazo y la reprobación.
3. Capacitar al personal docente para dirigir escuelas de padres, en el que se traten temas relacionados con el manejo de la agresividad en los adolescentes, así como realizar un seguimiento de los alumnos para detectar quienes la ejercen y puedan participar de los talleres ya mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón C. (2011). *Estilos disciplinarios de padres de familia y la conducta agresiva de sus hijos adolescentes en un colegio estatal del distrito de El Agustino*. (Tesis para optar el grado de Maestra en psicología). Universidad Femenina del Sagrado Corazón: UNIFE. Lima.
- Allen, J.; Leadbeater, B. y Aber, J. (1990). La relación de las expectativas de los adolescentes y los valores a la delincuencia, el consumo de drogas duras, y las relaciones sexuales sin protección. *Desarrollo y Psicopatología*. 2, 85-98.
- Anicama, J.; Caballero, G.; Cirilo, I.; Aguirre, M. & Briceño R. (2012). Autoeficacia y salud mental positiva en estudiantes de psicología de una universidad pública. *Revista de Psicología UCV*. 14 (2), 144-163.
- Anicama, J. & Cirilo, I. (2011). Adaptación y validación de la Escala de Autoeficacia de Schwarzer y Jerusalem en universitarios de Lima. Informe de investigación. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Anicama, J. (1989). Análisis conductual de los aspectos psicológicos de la violencia y la agresión. *Boletín informativo SPAMC*, 17(1), 20-32.
- Anicama, J. (1996). Efectos de un Programa ART de Sustitución y prevención de la Violencia en Menores de Alto Riesgo. *Revista Psicología Contemporánea*. 3(2), 12-21.
- Anicama, J. (1998). Metas Educativas y Problemas Psicosociales Críticos en el Perú: drogas y violencia. *Acta Colombiana de Psicología*. 1, 105-116.
- Anicama, J. (1999a). Estrategias de intervención conductual-cognitivo para prevenir y controlar la violencia en niños y adolescentes en alto riesgo. En Reusche, R.: La adolescencia: desafío y decisiones. Lima: UNIFE.
- Anicama, J. (2010). *Análisis y modificación del comportamiento en la práctica clínica*. Lima: Editorial Asamblea Nacional de Rectores.
- Anicama, J. Vizcardo, S. Mayorga, E. Carrasco J. (1999b). *Estudio Epidemiológico sobre la violencia y comportamientos asociados en Lima Metropolitana y Callao*. Lima: MINSU-UNFV.
- Anicama, J.; Briceño, R.; y Araujo, E. (2011). *Epidemiología de la violencia y del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de secundaria y Pre-universitarios de Lima Sur*. Memorias del III Congreso Internacional de Psicología: "Conozca la psicología de hoy en un mundo globalizado. Lima. Edit. Universidad Autónoma del Perú.

- Anicama, J.; Vizcardo, S.; Mayorga, E.; Henostroza, C.; Palacios, J; Jurado, I. y Tomas, A. (1999). Factores de riesgo para el abuso de drogas en niños de 6 a 12 años de Lima Metropolitana. *Revista Wiñay Yachay*, 3 (1), 43-60.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2 (1), 1-7.
- Bandura A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. Freeman: New York.
- Bandura, A. (1977a). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En Bandura (Ed.), *Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 19-55.
- Bandura, A. (1977b). *A social theory learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). La auto-eficacia. En VS Ramachaudran. Editorial Enciclopedia de la conducta humana. *Nueva York: Academic Press*. (4); 71-81.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Brando, M. Valera, J. y Zarate, Y. (2008). Estilos de apego y agresividad en adolescentes. *Segunda época*. 27(1). 16-42.
- Buss, A. y Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 21, 343-349.
- Carrasco, M. y Del Barrio, M. (2002a). Dominios de la autoeficacia percibida en relación con la agresividad adolescente. *Clínica y Salud*. 13(2), 181-194.
- Carrasco, M. y Del Barrio, M. (2002b). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*. 14(2), 323-33.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia con el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3), 59 -99.
- Centro de Emergencia Mujer: CEM. (2010). *Resumen estadístico de personas afectadas por violencia sexual y familiar atendidas en el Centro de Emergencia Mujer. Enero-diciembre 2006 al 2010*. Lima. CEM-MIMDES.
- Erdley, C.A. y Asher, S.R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1.329-1.344.
- Esteve, J. (2005). Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes. Valencia. Universidad de Valencia. Valencia.

- Flores, E. (1993). *Características de la agresividad en estudiantes secundarios de ambos sexos de nivel socio-económico bajo*. (Tesis de Licenciatura). Lima: Universidad Inca Garcilazo de la Vega.
- Garmendia, F. (2011). Violencia en América Latina. *Revista anales de la Facultad de Medicina*. 72(4); 269-76.
- Goldstein, A. (1978). *Agresión y delitos violentos*. México: El Manual moderno.
- González, J. y Núñez, J. (2001). *Psicopatología del Adolescente*. DF, México: Manual Moderno.
- Graziano, W., Jensen-Campbell, L. y Finch, J. (1997). Interpersonal attraction from an evolutionary psychology perspective. *Evolutionary social psychology*. Hillsdale. 141-167.
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer. *Revista Cultura*. 19; 213-230.
- Gutiérrez, M. Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México DF. Ed. Mac Graw Hill.
- INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2011). Censo Nacional Demográfico. Lima. Edit. INEI.
- Kimble, C., Hirt, E., Díaz, R. y Pecina, J. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Prentice Hall- Pearson.
- Kohler J. (2009). Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to y 5to año de secundaria de un colegio nacional de Lima. *Cultura*. 23, 001-100.
- Martel, L. (2011). Estandarización del Inventario Modificado de Agresividad de Buss Durkee. (Tesis de Maestría). Lima. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Morales, F. (2007). El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes. (Tesis de Titulación). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Musitu, G. y Pons, J. (2010). Adolescencia y alcohol: Buscando significados en la persona, la familia y la sociedad. En J. Elzo (Ed.), *Hablemos de alcohol: Por un nuevo paradigma en el beber adolescente*. Madrid: *Entimema*.137-170.
- Organización Mundial de la Salud: OMS (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington. Ed. Organización Panamericana de la Salud.

- Ortiz, M., Pinto, F., Livia, J., Zegarra, V., Camacho, O. (2010). Factores asociados a problemas conductuales en adolescentes escolares de Lima. *Colegio de Psicólogos del Perú*. 9(1), 53-65.
- Perry, D., Perry, L., y Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Pons, J. (1998). El modelado familiar y el papel educativo de los padres en la etiología del consumo de alcohol en los adolescentes. *Revista Española de Salud Pública*, 72: 251-266.
- Ponton, J. (1986). The Overt Aggression Scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *American Journal of Psychiatry*, 143, 35-39.
- Ramos, L. (2010). La agresividad de los adolescentes de educación secundaria. (Tesis para optar el grado de maestra en desarrollo educativo). Centro chihuahuense de estudios de posgrado. Chihuahua. México.
- Reyes, C. (1987). Estudio comparativo de las formas de expresión de la agresión hostilidad en relación a la estabilidad emocional en un grupo de estudiantes universitarios. (Tesis de Licenciatura). Universidad Ricardo Palma. Lima.
- Ross, A. (1991). *Terapia de la conducta infantil*. México. Editorial Limusa.
- Samper, P. Tur, A. Mestre, V. Cortes, M. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia: una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8 (3), 431-440.
- Torregrosa, M. Inglés, C. Garcia, J. Ruiz, C. Lopez, K. Zhou, X. (2010). Diferencias en conducta agresiva entre adolescentes españoles, chinos y mexicanos. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2); 167-176.
- Varona, S. (1991). Efectos de un programa para la sustitución de la agresión mediante el desarrollo de habilidades sociales y el autocontrol en menores de 11 - 15 años, en condiciones especialmente difíciles, institucionalizados del COMAIN. (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia: UPCH. Lima.
- Villacorta, R. (1999). Relación entre autocontrol y conducta agresiva en adolescentes de 4to y 5to año de educación secundaria. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima.

ANEXOS

INVENTARIO DE BUSS DURKEE

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio: _____ Grado y sección: _____

INSTRUCCIONES

A continuación se te presenta una serie de frases sobre el modo como te comportas, después de leer cada frase debes **marcar con una X en “CIERTO” o “FALSO”** a aquella que represente tu modo de actuar o sentir usualmente. Responde rápidamente y no emplees mucho tiempo en cada frase; queremos tu primera reacción, no un proceso de pensamiento prolongado.

Ahora asegúrate de contestar todas las frases. **NO HAY RESPUESTAS “CORRECTAS” O “INCORRECTAS”**, sino simplemente una medida de la forma como te comportas.

		CIERT O	FALS O
1	Pierdo la paciencia fácilmente, pero la recobro fácilmente.		
2	Cuando desapruero la conducta de mis amigos (as) se los hago saber.		
3	A veces hablo mal de las personas que no me agradan.		
4	De vez en cuando no puedo controlar mi necesidad de golpear a otros.		
5	Siento que no consigo lo que merezco.		
6	Sé de personas que hablan de mí a mis espaldas.		
7	Siempre soy paciente con los demás.		
8	A menudo me encuentro en desacuerdo con los demás.		
9	Nunca me molesto tanto como para tirar las cosas.		
10	No tengo ninguna buena razón para golpear a los otros.		
11	Otra gente parece que lo obtiene todo.		
12	Me mantengo en guardia con gente que de alguna manera es más amigable de lo que esperaba.		
13	Soy más irritable de lo que la gente cree.		
14	No puedo evitar entrar en discusiones cuando la gente no está de acuerdo conmigo.		
15	Cuando me molesto, a veces tiro las puertas.		
16	Si alguien me golpea primero, le respondo de igual manera y de inmediato.		
17	Cuando recuerdo mi pasado y todo lo que me ha sucedido, no puedo evitar sentirme resentido(a).		
18	Creo que le desagrado a mucha gente.		
19	Me hierve la sangre cada vez que la gente se burla de mí.		
20	Yo exijo que la gente respete mis derechos.		
21	Nunca hago bromas pesadas.		
22	Quien sea que insulte a mi familia o a mí, está buscando pelea.		
23	Casi todas las semanas encuentro a alguien que me desagrada.		
24	Hay mucha gente que me tiene envidia.		
25	Si alguien no me trata bien, no permito que eso me moleste.		

		CIERT O	FALS O
26	Aun cuando estoy enfurecido no hablo lisuras.		
27	A veces hago mal las cosas cuando estoy enojado (a).		
28	Quien continuamente me molesta, está buscando un puñete en la nariz.		
29	Aunque no lo demuestre, a veces siento envidia.		
30	A veces tengo la sospecha de que se ríen de mí.		
31	A veces me molesta la sola presencia de la gente.		
32	Si alguien me molesta estoy dispuesto (a) a decirle lo que pienso.		
33	A veces dejo de hacer las cosas cuando no consigo lo que quiero.		
34	Pocas veces contesto, aunque me golpeen primero.		
35	No sé de alguien a quien odie completamente.		
36	Mi lema es "nunca confiar en extraños".		
37	A menudo me siento como "pólvora a punto de estallar".		
38	Cuando la gente me grita, les grito también.		
39	Desde los 10 años no he tenido una rabieta.		
40	Cuando verdaderamente pierdo la calma, soy capaz de cachetear a alguien.		
41	Si permito que los demás me vean como soy, seré considerado difícil de llevar.		
42	Comúnmente pienso, que razón oculta tendrán para hacer algo bueno por mí.		
43	A veces me siento "acalorado" (a) y de mal genio.		
44	Cuando me molesto digo cosas desagradables.		
45	Recuerdo que estuve tan amargo que cogí lo primero que encontré a la mano y lo rompí.		
46	Peleo tanto como las demás personas.		
47	A veces siento que la vida me ha tratado mal.		
48	Solía pensar que la mayoría de la gente decía la verdad, pero ahora sé que estoy equivocado.		
49	No puedo evitar ser rudo (a) con la gente que no me agrada.		
50	No puedo poner a alguien en su lugar, aun si fuese necesario.		
51	A veces demuestro mi enojo golpeando la mesa.		
52	Si tengo que recurrir a la violencia física para defender mis derechos, lo hago.		
53	Aunque no lo demuestre, me siento insatisfecho (a) conmigo mismo (a).		
54	No tengo enemigos que realmente quieran hacerme daño.		
55	No permito que muchas cosas sin importancia me irriten.		
56	A menudo hago amenazas que no cumplo.		
57	Cada vez que estoy molesto (a) dejo de hacer las tareas de mi casa.		
58	Sé de personas que por molestarme, me han obligado a usar la violencia.		
59	Hay personas a quienes les guardo mucho rencor.		
60	Raramente siento que la gente trata de amargarme o insultarme.		
61	Últimamente he estado algo malhumorado.		

62	Cuando discuto tiendo a elevar la voz.		
63	Me desquito una ofensa negándome a realizar las tareas.		
64	Quienes me insultan sin motivo, encontrarán un buen golpe.		
65	No puedo evitar ser tosco con quienes trato.		
		CIERT O	FALS O
66	He tenido la impresión de que ciertas personas me han tratado de sacar provecho.		
67	Me irrita rápidamente cuando no consigo lo que quiero.		
68	Generalmente oculto la pobre opinión que tengo de los demás.		
69	Cuando me molestan me desquito con las cosas de quienes me desagradan.		
70	Quien se burla de mis amigos (as) se enfrentará a golpes conmigo.		
71	Me duele pensar que mis padres no hicieron lo suficiente por mí.		
72	A veces desconfío de las personas que tratan de hacerme un favor.		
73	Tiendo a irritarme cuando soy criticado.		
74	Prefiero ceder en algún punto de vista antes de discutir.		
75	Con mis amigos acostumbro a burlarme de quienes no me agradan.		
76	No hay otra manera de librarse de los sujetos, más que empleando la violencia.		
77	Siento que los continuos fracasos en la vida, me han vuelto rencoroso (a).		
78	Hay momentos en los que siento que todo el mundo está contra mí.		
79	Soy de las personas que se exasperan ante la menor provocación.		
80	Tiendo a burlarme de las personas que hacen mal su trabajo.		
81	Demuestro mi cólera pateando las cosas.		
82	La mejor solución para colocar a alguien "en su lugar" es enfrentándolo a golpes.		
83	Siento que no he recibido en la vida todas las recompensas que merezco.		
84	Siento que existe mucha hipocresía entre la gente.		
85	A veces me irritan las acciones de algunas personas.		
86	Evito expresar lo que siento ante personas que me desagradan.		
87	No soy de las personas que se desquitan una ofensa con las cosas de la gente.		
88	Soy una persona que tiende a meterse en líos.		
89	Comparado con otros, siento que no soy feliz en esta vida.		
90	Pienso que las personas que aparentan amistad conmigo, son desleales en mi ausencia.		
91	Se necesita mucho para irritarme.		

ESCALA GENERAL DE AUTOEFICACIA DE BAESSLER Y SHWARZER

Adaptado y modificado por Anicama y Cirilo.

En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente suele encarar las diferentes situaciones. Deberás indicar, marcando con una "X" la respuesta que consideré. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalment e De
1. Si alguien se me opone, puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero.				
2. Puedo resolver problemas difíciles siempre y cuando me esfuerce lo suficiente.				
3. Respondo inmediatamente los correos electrónicos que recibo.				
4. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué hacer.				
5. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta alcanzar mis metas.				
6. Soy una persona equilibrada.				
7. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente eventos inesperados.				
8. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
9. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
10. A veces me da un sentimiento de impotencia e invalidez.				
11. Puedo encontrar una solución para casi cualquier problema si invierto el esfuerzo necesario.				
12. Cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades y recursos necesarios para manejar situaciones difíciles.				
13. Al enfrentar un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas para resolverlo.				
14. Ante una situación casi siempre tomo las mejores decisiones				

Gracias por su colaboración

©Anicama y Cirilo, 2010.

ESCALA EMBU89

Nombre del Colegio: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Grado: _____

Instrucciones

Ahora leerás unas preguntas. Puedes responder: siempre, muchas veces, algunas veces, pocas veces y nunca. Marca con una "X" la respuesta que consideras apropiada.

Recuerda, quiero que me contestes de acuerdo a la manera cómo te sientes, aunque te sea un poco difícil decidir, tienes que elegir entre una de las respuestas.

1. ¿Tienes la impresión de que tus padres ponen impedimentos a todo lo que haces?
2. ¿Te han demostrado con palabras y gestos que te quieren?
3. ¿Eres mimado por tus padres en comparación con tu(s) hermano(s)?
4. ¿Te sientes querido por tus padres?
5. ¿Dejan tus padres de dirigirte la palabra durante mucho tiempo si haces algo que les molesta?
6. ¿Te castigan tus padres incluso por cometer pequeñas faltas?
7. ¿Tratan tus padres de influirte para que seas una persona importante?
8. ¿Te sientes decepcionado en alguna ocasión porque tus padres no te conceden algo que tú deseas conseguir?
9. ¿Crees que tu padre o tu madre desean que tú seas diferente en algún aspecto?
10. ¿Te permiten tener cosas que no pueden tener tus hermanos?
11. ¿Piensas que tus padres te castigan mercedamente?
12. ¿Crees que tu padre o tu madre son demasiado severos contigo?
13. Si tú haces una travesura, ¿podrías remediar la situación pidiendo perdón a tus padres?
14. ¿Quieren siempre tus padres decidir cómo debes vestirte o qué aspecto debes tener?
15. ¿Te mienten tus padres?
16. ¿Tienes la sensación de que tus padres te quieren menos que a tus hermanos?
17. ¿Te tratan tus padres injustamente en comparación a como tratan a tus hermanos?
18. ¿Tus padres te prohíben hacer cosas que otros chicos de tu edad pueden hacer, por miedo a que te suceda algo?
19. ¿Te riñen o te pegan tus padres en presencia de otras personas?
20. ¿Se preocupan tus padres de saber qué haces cuando no estás en casa?
21. Si las cosas te van mal, ¿tienes la sensación de que tus padres tratan de comprenderte y animarte?
22. ¿Se preocupan excesivamente tus padres por tu salud?
23. ¿Te imponen más castigos corporales de los que mereces?
24. ¿Se enfadan tus padres si no ayudas en las labores de la casa tanto como ellos desean?
25. Si a tus padres les parece mal lo que haces, ¿se entristecen hasta el punto de que te sientes culpable por lo que has hecho?
26. ¿Te permiten tus padres tener las mismas cosas que tus amigos?
27. ¿Tienes la sensación de que es difícil comunicarse con tus padres?
28. ¿Cuentan tus padres algo que tú has dicho o hecho, delante de otras personas, de forma que tú te sientas avergonzado?
29. ¿Sientes que tus padres te quieren menos que al resto de tus hermanos?
30. ¿Ocurre que tus padres no quieren concederte cosas que tú realmente necesitas?
31. ¿Muestran tus padres interés en que saques buenas notas?
32. ¿Sientes que tus padres te ayudan cuando te enfrentas a una tarea difícil?
33. ¿Te sientes tratado como la "oveja negra" de la familia?
34. ¿Desean tus padres que te parezcas a alguna otra persona?

35. Ocurre que tus padres te digan: "¿Tú que ya eres tan mayor no deberías comportarte de esa forma"?
36. ¿Critican tus padres a tus amigos(as) más íntimos(as)?
37. Cuando tus padres están tristes, ¿tienes la impresión de que ellos piensan que tú eres el causante de su estado?
38. ¿Intentan tus padres estimularte para que seas el mejor?
39. ¿Te demuestran tus padres que están satisfechos contigo?
40. ¿Tienes la sensación de que tus padres confían en ti de tal forma que te permiten actuar bajo tu propia responsabilidad?
41. ¿Crees que tus padres respetan tus opiniones?
42. Si tú tienes pequeños secretos, ¿quieren tus padres que hables de estos secretos con ellos?
43. ¿Tienes la sensación de que tus padres quieren estar a tu lado?
44. ¿Crees que tus padres son algo tacaños y cascarrabias contigo?
45. ¿Utilizan tus padres expresiones como: "Si haces eso, voy a ponerme muy triste"?
46. Al volver a casa, ¿tienes que dar explicaciones a tus padres de lo que has estado haciendo?
47. ¿Crees que tus padres intentan que tu adolescencia sea estimulante, interesante y atractiva (por ejemplo, dándote a leer buenos libros, animándote a salir de excursión, etc.)?
48. ¿Tus padres alaban tu comportamiento?
49. Emplean tus padres expresiones como ésta: "¿Así nos agradeces todo lo que nos hemos esforzado por ti y todos los sacrificios que hemos hecho por tu bien?"
50. ¿Ocurre que tus padres no te dejan tener cosas que necesitas, diciéndote que puedes convertirte en un chico mimado?
51. ¿Has llegado a sentir remordimiento (culpa) por comportarte de un modo que no sea del agrado de tus padres?
52. ¿Crees que tus padres tienen grandes esperanzas de que saques buenas notas, seas un buen deportista, etc.?
53. ¿Ignoran tus padres el que seas descuidado o tengas un comportamiento parecido?
54. Si te encuentras triste, ¿puedes buscar ayuda y comprensión en tus padres?
55. ¿Te castigan tus padres sin que tú hayas hecho nada mal?
56. ¿Te dejan tus padres hacer las mismas cosas que pueden hacer tus amigos?
57. ¿Te dicen tus padres que no están de acuerdo con tu forma de comportarte en casa?
58. ¿Te obligan tus padres a comer más de lo que puedes?
59. ¿Te critican tus padres o te dicen que eres vago o inútil delante de otras personas?
60. ¿Se interesan tus padres por el tipo de amigos con quienes vas?
61. De tus hermanos, ¿es a ti a quien tus padres echan la culpa de cuánto pasa?
62. ¿Te aceptan tus padres tal como eres?
63. ¿Son bruscos tus padres contigo?
64. ¿Te castigan tus padres con dureza, incluso por cosas que no tienen importancia?
65. ¿Te pegan tus padres sin motivo?
66. ¿Deseas que tus padres se preocupen menos de las cosas que haces?
67. ¿Participan tus padres activamente en tus diversiones y en tus hobbies?
68. ¿Te pegan tus padres?
69. ¿Puedes ir donde quieres sin que tus padres se preocupen demasiado por ello?
70. ¿Te ponen tus padres limitaciones estrictas a lo que puedes y no puedes hacer, y te obligan a respetar las rigurosamente?
71. ¿Te tratan tus padres de manera que puedas sentirte avergonzado?
72. ¿Les permiten tus padres a tus hermanos tener cosas que a ti no te dejan tener?
73. ¿Crees que es exagerado el miedo que tienen tus padres de que a ti te pase algo?
74. ¿Tienes la sensación de que hay cariño y ternura entre tú y tus padres?
75. ¿Respetan tus padres el hecho de que tú tengas opiniones diferentes a las suyas?
76. ¿Recuerdas si tus padres han estado enfadados o amargados contigo sin que te dijeran el por qué?
77. ¿Te han mandado tus padres a la cama sin cenar?

78. ¿Tienes la impresión de que tus padres se sienten orgullosos de ti cuando consigues lo que te has propuesto?

79. ¿Muestran tus padres predilección por ti en comparación con tus hermanos?

80. ¿Echan tus padres las culpas a tus hermanos aunque seas tú el responsable de lo que ha ocurrido?

81. ¿Te manifiestan tus padres que están satisfechos contigo mediante expresiones físicas cariñosas, como darte palmadas en la espalda?

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estudio: “Agresividad, Autoeficacia y Estilos parentales en estudiantes de dos instituciones educativas públicas de San Juan de Miraflores”

Se me ha informado que se está ejecutando un estudio para detectar agresividad, autoeficacia y estilos parentales en estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria.

Dado que cumplo con las características y requisitos para participar de este estudio, se me ha solicitado mi aprobación y consentimiento para mi incorporación.

Se me ha explicado que la incorporación al estudio no implica riesgos ni costo adicional.

Si decido aceptar el ingreso al estudio, se me ha asegurado que toda la información obtenida de datos y resultados serán manejados con reserva sólo por las personas involucradas en el trabajo.

Afirmo que he tenido la oportunidad de realizar libremente todas las consultas y que se han aclarado mis dudas con respecto al estudio.

Yo, _____ **consiento mi incorporación a**

(Nombre del estudiante)

este estudio _____

(Firma)

Yo, _____, he aplicado el presente formulario de Consentimiento Informado y he aclarado las dudas de quien consiente.

(Firma)

Fecha: / / 2013

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estudio: “Agresividad, Autoeficacia y Estilos parentales en estudiantes de dos instituciones educativas públicas de San Juan de Miraflores”

Autor: Contreras Castro Karol

Se me ha informado que se está ejecutando un estudio para detectar agresividad, autoeficacia y estilos parentales en estudiantes de 3ro, 4to y 5to de secundaria.

Dado que su menor hijo (a) cumple con las características y requisitos para participar de este estudio, se me ha solicitado mi aprobación y consentimiento para su incorporación.

Se me ha explicado que la incorporación al estudio no implica riesgos ni costo adicional.

Si decido aceptar que mi menor hijo (a) ingrese al estudio, se me ha asegurado que toda la información obtenida de datos y resultados serán manejados con reserva sólo por las personas involucradas en el trabajo.

Afirmo que he tenido la oportunidad de realizar libremente todas las consultas y que se han aclarado mis dudas con respecto al estudio.

Yo, _____ **consiento la incorporación a**
(Nombre del padre/madre o apoderado)

este estudio, de mi menor hijo (a) _____
(Nombre del estudiante)

Yo, _____, he aplicado el presente formulario de Consentimiento Informado y he aclarado las dudas de quien consiente.

(Firma del padre/madre o apoderado)

(Firma)

Fecha: / / 2013