



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON ALTOS Y
BAJOS NIVELES DE AGRESIÓN EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE SAN JUAN DE MIRAFLORES

**PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

DALILA REMIGIO JAIMES

ASESOR

MG. RAUL ERNESTO MARQUEZ ALBUJAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ASPECTOS PSICOLÓGICOS VINCULADOS A LA ACTIVIDAD
EDUCATIVA

LIMA, PERÚ, ABRIL DE 2020

DEDICATORIA

A mi padre y a mis hijos por su incondicional apoyo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme llegar a este momento y acompañarme todos los días protegiéndome durante todo este camino y hacer realidad este sueño anhelado.

A mi padre Heraclio, por darme el apoyo moral y contagiándome con su fuerza para seguir adelante, a mis hermanos Aida, Víctor, Marino y Esther por estar presentes en todo momento dándome consejos, ánimo y compartiendo la alegría ante cada avance de mi vida académica y personal, así mismo a mis hijos, Andrés y Sandra por su comprensión, cariño y por formar parte de este logro.

A los docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega por darme la oportunidad de crecer profesionalmente a través de las enseñanzas aprendidas durante mi formación profesional.

Al director, docentes y estudiantes de la Institución Educativa San Juan de Miraflores por la participación y apoyo en la recolección de los datos empleados para este estudio.

A la Universidad Autónoma del Perú, especialmente al Decano de la Facultad de Humanidades, el Dr. José Anicama por darme la oportunidad de poder acreditar mi formación profesional.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
RESUMO	xi
INTRODUCCIÓN	xii

CAPÍTULO I: PROBLEMA DEL PROBLEMA

1.1 Realidad problemática.....	15
1.2. Justificación e importancia.....	18
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
1.4 Limitaciones de la investigación.....	19

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios.....	21
2.2. Marco teórico.....	25

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación.....	42
3.2. Población y muestra.....	42
3.3. Hipótesis.....	44
3.4. Variables-operacionalización.....	45
3.5. Descripción de los instrumentos utilizados.....	47
3.6. Procedimiento para el análisis estadístico de los datos.....	56

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Descriptivos las muestras de autocontrol.....	59
4.2. Niveles de autocontrol en los estudiantes.....	59

4.3. Prueba de normalidad de las muestras de autocontrol.....	62
4.4. Autocontrol en función al sexo, edad y grado escolar.....	63
4.5. Descriptivos las muestras de agresión.....	66
4.6. Niveles de agresión en los estudiantes.....	66
4.7. Prueba de normalidad de las muestras de agresión.....	69
4.8. Agresión según sexo, edad y grado escolar.....	70
4.9. Prueba de hipótesis.....	73

CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusiones.....	77
5.2. Conclusiones.....	80
5.3. Recomendaciones.....	81

REFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Características de la muestra.....	43
Tabla 2	Operacionalización de las variables estudiadas.....	46
Tabla 3	Análisis de ítems de la D1: del cuestionario CACIA.....	48
Tabla 4	Análisis de ítems de la D2: Cuestionario CACIA.....	49
Tabla 5	Análisis de ítems de la D3: Cuestionario CACIA.....	50
Tabla 6	Alpha de Cronbach del Cuestionario CACIA.....	51
Tabla 7	Normas percentilares del cuestionario CACIA.....	52
Tabla 8	Análisis de ítems de la escala CACIA.....	54
Tabla 9	Alpha de Cronbach del cuestionario AQ.....	55
Tabla 10	Normas percentilares del cuestionario AQ.....	56
Tabla 11	Estadísticos descriptivos de las muestras de autocontrol.....	59
Tabla 12	Niveles de autocontrol en los estudiantes.....	59
Tabla 13	Kolmogorov Smirnov de las muestras de autocontrol.....	62
Tabla 14	Autocontrol según el sexo en los estudiantes.....	63
Tabla 15	Autocontrol según grado en los estudiantes.....	64
Tabla 16	Autocontrol según edad en los estudiantes.....	65
Tabla 17	Estadísticos descriptivos de las muestras de agresión.....	66
Tabla 18	Niveles de agresión en los estudiantes.....	66
Tabla 19	Kolmogorov Smirnov de las muestras de agresión.....	69
Tabla 20	Agresión según sexo en los estudiantes.....	70
Tabla 21	Agresión según grado en los estudiantes.....	71
Tabla 22	Agresión según edad en los estudiantes.....	72

Tabla 23	Autocontrol en estudiantes con alto y bajo nivel de agresión.....	73
Tabla 24	Autocontrol en estudiantes con alto y bajo nivel de agresión física y verbal.....	74
Tabla 25	Autocontrol en estudiantes con alto y bajo nivel de ira y hostilidad.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Enfoques teóricos de la agresión.....	30
Figura 2	Clasificación de la agresión.....	32
Figura 3	Factores asociados al autocontrol.....	40
Figura 4	Niveles de autocontrol en los estudiantes.....	61
Figura 5	Niveles de agresión en los estudiantes.....	68

AUTOCONTROL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CON ALTOS Y BAJOS NIVELES DE AGRESIÓN EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE SAN JUAN DE MIRAFLORES

DALILA REMIGIO JAIMES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

En 236 estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores se compararon los niveles de autocontrol en los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión. El estudio fue de tipo cuantitativo y de diseño comparativo de contrastación de variables, empleándose como instrumentos de recolección de datos, a la Escala de Agresión AQ y el Cuestionario de autocontrol infantil CACIA. Los niveles prevalentes de agresión son los altos, pues están presentes en el 50% de los estudiantes (26.3% en alto y 23.7% en muy alto), para la agresión física el nivel alto es de 20.8%, en agresión verbal, 25.8%, en hostilidad, 23.3% y en ira 25.4%, así mismo se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ solamente según sexo. En relación al autocontrol, el nivel prevalente es el bajo puesto que está presente en el 43.64%, manteniéndose esta tendencia en la dimensiones, puesto que, en retroalimentación personal el 23.7% se encuentra en el nivel muy bajo, en retraso de la recompensa el 24.6% y en autocontrol procesual 24.2%, se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ en relación al sexo, en el autocontrol general, el retraso de la recompensa, mientras que en el autocontrol procesual, se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ según sexo, edad y grado. El estudio concluye identificando diferencia significativas $p < 0.05$ en el nivel de autocontrol entre los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión, tanto en la escala general como en cada uno de las dimensiones, destacando en todos los casos por presentar los puntajes más bajos los estudiantes con altos niveles de agresión.

Palabras clave: autocontrol, agresión, estudiantes de secundaria

**SELF-CONTROL IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH HIGH AND LOW LEVELS
OF AGGRESSION IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF SAN JUAN DE
MIRAFLORES**

DALILA REMIGIO JAIMES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

In 236 high school students from an educational institution in San Juan de Miraflores, the levels of self-control were compared in students with high and low levels of aggression. The study was of a quantitative type and of a comparative design for contrasting variables, using the AQ Aggression Scale and the CACIA Child Self-Control Questionnaire as data collection instruments. The prevalent levels of aggression are high, since they are present in 50% of the students (26.3% in high and 23.7% in very high), for physical aggression the high level is 20.8%, in verbal aggression, 25.8%, in hostility, 23.3% and anger 25.4%, likewise significant differences were identified $p < 0.05$ only according to sex. In relation to self-control, the prevalent since, in feedback, 23.7% is at a very low level, in delay of the reward 24.6 % and in processual self-control 24.2%, significant differences were identified $p < 0.05$ in relation to sex, in general self-control, the delay of the reward, while in processual self-control, significant differences were identified $p < 0.05$ according to sex, age and degree. The study concludes by identifying significant difference $p < 0.05$ in the level of self-control between students with high and low levels of aggression, both in the general scale and in each of the dimensions, highlighting in all cases for presenting the lowest scores students with high levels of aggression.

Keywords: self-control, aggression, high school student.

AUTO-CONTROLE EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO COM ALTOS E BAIXOS NÍVEIS DE AGRESSÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SAN JUAN DE MIRAFLORES

DALILA REMIGIO JAIMES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

Em 236 estudantes do ensino médio de uma instituição educacional em San Juan de Miraflores, os níveis de autocontrole foram comparados em alunos com níveis altos e baixos de agressão. O estudo foi do tipo quantitativo e com delineamento comparativo para variáveis contrastantes, utilizando a Escala de Agressão AQ e o Questionário de Autocontrole Infantil CACIA como instrumentos de coleta de dados. Os níveis de agressão prevalentes são altos, pois estão presentes em 50% dos alunos (26,3 em alto e 23,7 em muito alto), para agressão física o alto nível é de 20,8%, em agressão verbal, 25,8%, em hostilidade, 23,3% e raiva 25,4%, da mesma forma diferenças significativas foram identificadas $p < 0,05$ apenas quanto ao sexo. Em relação ao autocontrole, o nível prevalente é baixo por estar presente em 43,64%, mantendo essa tendência nas dimensões, visto que, no feedback, 23,7% está em nível muito baixo, em atraso da recompensa 24,6 % e no autocontrole processual 24,2%, foram identificadas diferenças significativas $p < 0,05$ em relação ao sexo, no autocontrole geral, o atraso da recompensa, enquanto no autocontrole processual foram identificadas diferenças significativas $p < 0,05$ segundo sexo, idade e grau. O estudo conclui identificando diferença significativa $p < 0,05$ no nível de autocontrole entre alunos com alto e baixo nível de agressão, tanto na escala geral quanto em cada uma das dimensões, destacando-se em todos os casos por apresentarem os menores escores alunos com altos níveis de agressão.

Palavras Chave: auto-controle, agressão, estudantes do ensino médio.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, ha iniciado con avances muy importantes, especialmente en el campo tecnológico, sin embargo, la explosión demográfica ha agudizado algunos problemas psicosociales como la violencia juvenil, el cual según la Organización Mundial de la Salud OMS (2020) ha afectado a más de 200 mil jóvenes entre 10 y 29 años, este mismo organismo considera que los principales factores de riesgo para este problema en esta población son; el consumo de drogas a temprana edad, la violencia familiar, los trastornos de conducta, el fracaso escolar, el desempleo, las pandillas y la pobreza, los cuales se encuentran muy presentes en la realidad de los adolescentes que cursan el nivel secundario en la institución educativa de San Juan de Miraflores, lugar de Lima Metropolitana donde se desarrolla este estudio.

Este estudio tiene por objetivo, comparar los niveles de autocontrol en los adolescentes con altos y bajos niveles de agresión en adolescentes de una institución secundaria, se decidió trabajar con esta población debido a que presentan altos niveles de agresión y problemas del comportamiento que vienen incrementándose cada año sin control, causando en los estudiantes de educación secundaria tres de los problemas con mayor prevalencia; el consumo de drogas, el acoso escolar y la violencia juvenil el cual se manifiesta generalmente con conductas de agresión física y verbal, perjudicando de manera permanente a algunos estudiantes, por tal motivo se consideró relevante identificar las formas de autocontrol de los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión considerando el modelo teórico conductual cognitivo de Buss & Perry (1992). Este estudio consta de cinco capítulos.

En el primer capítulo, se desarrollan y argumentan la problemática asociada a los altos niveles de agresión de los estudiantes de secundaria con altos y bajos niveles de agresión, los cuales sirven como justificación para el desarrollo de la investigación comparativa, del mismo modo se presenta los objetivos del estudio que definirán el alcance del estudio, así como los criterios metodológicos teóricos y sociales que justifican el desarrollo del estudio y las limitaciones que dificultaron el desarrollo del estudio.

En el segundo capítulo, se presenta el estado del arte relacionado al autocontrol y a la agresión en jóvenes y adolescentes, en donde se puntualiza las definiciones conceptuales de cada una de las variables estudiadas, así como, la síntesis de los principales estudios locales como internacionales asociadas a este estudio, y que permitirán desarrollar junto a los resultados la discusión académica.

En el tercer capítulo, se describen las características metodológicas del estudio, por ello se precisó el tipo y diseño de investigación, así mismo, se presentan las definiciones conceptuales de cada una de las variables, así como las hipótesis de estudio, en la parte final de este estudio, se presentan los métodos de investigación, las características de cada uno de los instrumentos y sus respectivas propiedades psicométricas, por último en este capítulo se describen los principales métodos y técnicas estadísticas y de investigación empleados para este estudio.

En el cuarto capítulo, se pueden observar los resultados, los cuales fueron presentados considerando la secuencia de los objetivos planteados en este estudio, primero se presentaron los resultados de los objetivos descriptivos, es decir, se presentaron, la media, desviación estándar, frecuencias y porcentajes de el autocontrol y agresión en los estudiantes, posteriormente, se presentan los objetivos comparativos, por el cual se presentan los resultados comparativos de los niveles de agresión y autocontrol en los estudiantes según, edad, sexo y grado escolar. Para el objetivo general, se presentan los resultados de la comparación de los niveles de autocontrol entre los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión mediante el rho de Spearman.

Finalmente, en el último capítulo se puede observar la discusión académica de los resultados, las conclusiones conforme a los objetivos planteados y las recomendaciones que plantean soluciones prácticas en el ámbito administrativo, social, local y comunidad académica.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

Estas últimas décadas, se han caracterizado por el alto incremento de violencia y agresión en jóvenes y adolescentes, situación por el cual ha sido considerado por la Organización Mundial de Salud (OMS, 2020) como el problema psicosocial que mayor impacto tiene en el desarrollo biopsicosocial en los niños y adolescentes escolarizados en las sociedades occidentales, llegando a causar la muerte de un adolescente cada siete minutos a nivel mundial según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2018). Estos comportamientos violentos de los adolescentes se caracterizan conductualmente por la presencia de conductas agresivas que ponen en riesgo en muchas ocasiones inclusive la vida los estudiantes dentro de las escuelas.

La violencia juvenil y los altos niveles de agresión son más latentes en las grandes ciudades de los países pobres en vías de desarrollo de América Latina, en donde su compleja y desigual organización social hace que exista una educación pública marcada por muchos problemas psicosociales como la agresión, violencia y problemas escolares que hacen que la educación de calidad no se encuentre al alcance de todos. Esta realidad se encuentra muy presente en el Perú, tal como lo evidencia la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales - ENARES 2015, que desarrolló el Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI, en donde reportó que el 47.4% de adolescentes de escuelas públicas sufrió de agresión y violencia física, mientras que el 73.8% recibió agresión psicológica en los últimos 12 meses por parte de otros estudiantes, siendo el aula de clase (80.3%) el lugar más frecuente donde se desarrollan las conductas violentas (INEI, 2015), siendo las modalidades más frecuentes, la hostilidad (Quispe, 2015) y la agresión física y verbal (Gamarra, 2018).

Anderson & Bushman (2001), definen a la agresión como un conjunto de conductas dirigidas hacia otras personas que se emiten intencionalmente con el objetivo de causar daño, estas conductas agresivas pueden manifestarse de dos maneras, mediante conductas, físicas o verbales los cuales van acompañadas de sentimientos de ira, el componente emocional y de hostilidad,

el componente cognitivo (Buss & Perry, 1992), generando gran daño a las víctimas. En el contexto de los estudiantes de secundaria, estas conductas agresivas dejan grandes secuelas en las víctimas, puesto que está asociada a la destrucción de sí mismo o los demás (Swann, 2003), siendo el acoso escolar uno de los que tienen mayor prevalencia. (Rimaycuna, 2015) identificó que el 95% de estudiantes son intimidados en la escuela, mientras que, (Pajuelo y Noe, 2017) en un estudio con estudiantes de Chimbote, halló asociación entre las conductas agresivas y bajos niveles de autoestima, evidenciando de esta manera que los estudiantes agresivos presentan generalmente bajos niveles de autoestima y autocontrol.

La presencia de conductas agresivas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana tiene una alta prevalencia, en Lima Sur, en donde (Gamarra, 2018) reportó que el 47.4% de estudiantes de secundaria de instituciones educativas del distrito de Pachacamac presentan altos niveles de agresión, mientras que, el 40% agrede frecuentemente de forma física y verbal, y el 60% es hostil con sus pares, por otro lado, en Villa El Salvador, (Gutiérrez, 2018) identificó que el 54.2% de estudiantes de secundaria con conductas agresivas presentan, resentimiento, sospecha y extraversión en su personalidad, que sumados al déficit de habilidades sociales y autocontrol se convierten en algunos de los factores personales que podrían explicar la conducta agresiva en los estudiantes.

La alta prevalencia de conductas agresivas en los estudiantes en Lima Metropolitana, pueden explicarse claramente considerando la teoría de aprendizaje social cognitiva de la agresión propuesto por (Bandura, 1976) el cual indica que el origen de la conducta agresiva es esencialmente social, es decir el estudiante aprende a ser agresivo replicando los modelos que observa en su entorno social, en tal sentido, considerando el contexto de los estudiantes de la institución educativa de San Juan de Miraflores participantes de este estudio, podemos afirmar, que se encuentran expuestos a muchos modelos agresivos y violentos en el hogar y la comunidad, incrementando de esta manera la probabilidad de que normalicen las agresiones físicas y verbales desde tempranas edades. Otros autores como; Goleman (1995) afirman desde un

enfoque multicausal que la conducta agresiva solo puede ser desarrollada si los niños y adolescentes no desarrollan un adecuado nivel de autoconcepto, autoestima y autocontrol, el cual puede ser medido socialmente considerando el nivel de desarrollo de su inteligencia emocional, el cual es bajo en el 67.53% de los estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana (García, 2019).

El desarrollo del autocontrol, es muy relevante para el éxito social y académico de los estudiantes, debido a que este componente psicológico mide la capacidad de los adolescentes para controlar sus emociones negativas e impulsos, permitiendo de esta manera desarrollar una mayor integración social (Pichardo, Arco y Fernández, 2005). El déficit de autocontrol, es uno de los principales problemas en los adolescentes peruanos, puesto que está muy poco desarrollado en el 72.65% de estudiantes, estando asociada significativamente a la agresión física y verbal (Rodríguez, 2019) y a los bajos niveles de autoconcepto (León y Peralta, 2017). El bajo nivel de autocontrol, de los estudiantes puede hacer que los estudiantes desarrollen dificultades académicas y bajo rendimiento académico y en contraposición desarrollen problemas emocionales, de depresión, ansiedad, estrés, que se manifiestan juntamente con los problemas comportamentales dentro y fuera de la escuela afectando su desarrollo biopsicosocial y bienestar psicológico (Roca, 2014).

Los argumentos, presentados anteriormente evidencian la importancia por el desarrollo de estudios comparativos profundos que permitan evidenciar cuales son los factores del autocontrol que se encuentran asociados a las formas a las modalidades de agresión en los estudiantes de la institución educativa de San Juan de Miraflores, puesto que el contexto social, descrito crea las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar rasgos de personalidad (conductas, creencias, actitudes y hábitos propios de la conducta agresiva y la violencia), por ello, en este estudio se planteó como objetivo de investigación, identificar las características del autocontrol desde el modelo teórico de Capafóns y Silva (2001) en los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión y sus modalidades, por consiguiente se fórmula la siguiente pregunta de investigación ¿Qué diferencias existen al comparar los niveles de

autocontrol en los estudiantes de secundaria con altos y bajos niveles de agresión en una institución educativa de San Juan de Miraflores?.

1.2. Justificación e importancia

El estudio presenta relevancia teórica, puesto que al identificar los niveles de autocontrol en los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión contribuirá a incrementar el conocimiento de estas dos variables psicológicas asociadas a la violencia y agresión, dos de las problemáticas más frecuentes en los estudiantes de secundaria en Lima Metropolitana.

El estudio también se justifica de manera clínica, puesto que este estudio identifica los niveles de autocontrol y agresión de los estudiantes, resultados que servirán para que los psicólogos educativos y clínicos puedan diseñar e implementar estrategias de intervención con los estudiantes con problemas del comportamiento.

El estudio también, presenta justificación metodológica, ya que en este estudio se evaluaron las propiedades psicométricas del Inventario CACIA y el Cuestionario AQ, evidenciando de esta manera que ambos instrumentos son altamente confiables para la medición de la agresión y el autocontrol en los estudiantes de la institución educativa de San Juan de Miraflores.

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Identificar las diferencias significativas, al comparar los niveles de autocontrol en los estudiantes de secundaria con altos y bajos niveles de agresión en una institución educativa de San Juan de Miraflores.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de autocontrol en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores.
- Analizar las diferencias significativas en los niveles de autocontrol según sexo y grado y edad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores.
- Precisar el nivel de agresión en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores.
- Analizar las diferencias significativas en los niveles de agresión según sexo y grado y edad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores.

1.4. Limitaciones de la investigación

El estudio presento limitaciones metodológicas, debido a que, el Inventario de Autocontrol CACIA no se encontraba adaptado al contexto de los estudiantes de secundaria de la institución educativa de San Juan de Miraflores, por ello, se tuvo que evaluar las propiedades psicométricas del inventario en esta población.

Por último, presentó limitaciones en la generalización de los resultados, puesto que, solo se ha contado con la participación de los estudiantes de una institución educativa de San Juan de Miraflores, por lo tanto, los resultados solo podrán servir como referencias exploratorias para estudios en Lima Sur y Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudios

2.1.1. Antecedentes internacionales

Amézquita (2017) desarrolló un estudio que busco identificar el tipo de asociación entre el rendimiento académico y la regulación emocional de los estudiantes de secundaria en Medellín, debido a que algunos estudios han demostrado la capacidad predictiva que presentan las actitudes y creencias como factor explicativo del bajo rendimiento. El estudio fue de tipo no experimental siendo el diseño descriptivo y de corte transeccional, considerando como muestra de estudio a 121 estudiantes del nivel secundario de instituciones educativas de Medellín, Colombia, empleando como instrumentos de medida del bajo rendimiento y regulación emocional a la Bateria Woodcock, el Cuestionario de Regulación Emocional y la Escala DERS. El estudio concluye identificando que las estrategias de regulación emocional más empleados por los estudiantes es la reevaluación cognitiva, mientras que, en el curso de matemáticas, es donde se presentan mayores niveles de regulación emocional, del mismo modo no identificó relación significativa entre reevaluación cognitiva y supresión expresiva con el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Caballero, Contini, Lacunza, Mejail y Coronel (2017) en argentina estudiaron la asociación entre la conducta agresiva y la competencia social en adolescentes escolarizados. El estudio considero como ruta de investigación los parámetros de la investigación cuantitativa y el diseño no experimental descriptiva, conformando la muestra, 1208 estudiantes de secundaria de ambos sexos de instituciones educativas de Tucumán Argentina, los cuales fueron seleccionados con criterios no probabilísticos. Los instrumentos empleados fueron la batería BAS-3. El estudio no identificó diferencias significativas en los niveles del comportamiento agresivo en relación al sexo y nivel socioeconómico de los estudiantes. En relación a las habilidades sociales se halló diferencias significativas en relación al ingreso económico y evidenciando que los estudiantes con déficit de habilidades sociales presentan altos niveles de ansiedad social y retraimiento. El estudio concluyo determinando que los estudiantes con bajo nivel socioeconómico presentan mayores niveles de

autocontrol en comparación con los estudiantes nivel económico alto demostrando de esta manera que la condición de pobreza no necesariamente es un factor de riesgo para la agresión y la conducta impulsiva.

Beltrán, Torrado y Vargas (2016) buscaron identificar la prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones educativas públicas de Bucaramanga, considerando una muestra de 1776 estudiantes de ambos sexos del nivel secundario. El estudio fue de tipo cuantitativo y de diseño no experimental transeccional, siendo el instrumento empleado, el Cuestionario de convivencia escolar. El estudio identificó que el 8.1% de estudiantes es víctima de hostigamiento escolar, mientras el 54.8% de estudiantes mujeres manifestó ser agredido en comparación con el 45.2% de varones. Respecto a las modalidades de agresión prevalentes, el estudio reportó que el 61.3% de estudiantes es víctima de agresiones verbales, el 58.1% recibe críticas y calumnias, en relación al lugar donde se desarrollan las conductas agresivas, el estudio reportó que más del 50% de estudiantes es agredido en el aula de clase.

Pung, Nor, Baharudin y Osman (2015) desarrollaron un estudio que tuvo como propósito identificar el tipo de vínculo que existe entre los bajos niveles de autocontrol con los niveles de agresión, para ello, considero una muestra de 413 estudiantes de secundaria de ambos sexos de 12 instituciones educativas de Malasia. El estudio fue de tipo no experimental y de diseño correlacional, transeccional, empleándose como instrumentos de cuantificación de la agresión a la Escala de Delincuencia de Pares y la Escala de Autocontrol y el Cuestionario AQ. El estudio halló vínculo directo entre la agresión y los bajos niveles de autocontrol y la delincuencia entre pares, del mismo modo concluyó afirmando, que los estudiantes con altos niveles de agresión presentan altos niveles de conductas delictivas entre pares y bajos niveles de autocontrol.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Rodríguez (2019) desarrolló un estudio en uno de los distritos de Lima Sur (Chorrillos) lugar donde también se desarrolló esta investigación que tuvo como finalidad determinar el tipo de vínculo que existe entre la conducta

agresiva y los niveles de autocontrol. El tipo de investigación fue cuantitativo mientras que el diseño fue correlacional, la muestra la conformaron 351 estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, siendo seleccionados de manera no probabilística intencional, mientras que los instrumentos empleados para la cuantificación de las variables estudiadas fueron; el Cuestionario CACIA y el Cuestionario AQ. El estudio identificó que el 20.8% de estudiante presentan bajos niveles de autocontrol, siendo la dimensión; autocontrol procesual la más destacada, puesto que, el 22.2% presenta bajos niveles. En relación a los niveles de agresión, se halló que el 24.92% de estudiantes presentan altos niveles de agresión y el 51% niveles promedios, para las dimensiones se determinó que, el 25.50% presenta conductas agresivas que se manifiestan físicamente, el 25.6% de forma verbal, el 31.05% va acompañado de ira y el 29.8% de hostilidad. El estudio identificó diferencias significativas según sexo en la agresión física y hostilidad, siendo los hombres más agresivos físicamente y las mujeres más hostiles, también, se identificó diferencias significativas según sexo en el retraso de la recompensa y según edad en retroalimentación personal y retraso de la recompensa y el autocontrol general, según grado, en autocontrol, retraso de la recompensa, retroalimentación personal. El estudio identificó asociación significativa entre agresión y autocontrol procesual con la agresión verbal y la hostilidad.

Cantera (2019) en la su tesis de posgrado, asumió que las competencias sociales como la habilidad para resolver problemas guardan relación con los niveles de autocontrol especialmente en la población adolescente, por ello, planteó como objetivo, determinar el tipo de relación entre los niveles de autocontrol con la capacidad para resolver problemas. El estudio fue de tipo cuantitativo y de diseño correlacional, mientras que, la muestra de estudio la constituyeron 164 adolescentes escolarizados del nivel secundario de una IE de Lima Este (S JL), los instrumentos empleados fueron, el cuestionario CACIA y el cuestionario de capacidades para resolver problemas interpersonales. El estudio identificó que el autocontrol positivo es moderado en el 82.9% y bajo en el 15.9%, así mismo, el autocontrol negativo es bajo en el 16.5% y moderado en el 82.3%. En relación a las competencias para resolver problemas sociales, el estudio identificó, que el 63.4% maneja la orientación positiva hacia el problema

en las relaciones sociales moderadamente, mientras que, el 53% tiene un alto nivel de manejo social con una orientación negativa al problema, el 21.3% es evitativo-inseguro, el 34.1% impulsivo-descuidado. A nivel general, se determinó que la capacidad alta para resolver problemas interpersonales está presente en el 31.1% y baja en el 15.9%. El estudio concluyó identificando relación significativa entre la capacidad para resolver problemas interpersonales con el autocontrol positivo y autocontrol negativo, recomendando que a los docentes de la institución educativa participante promover el autocontrol positivo fuera y dentro del aula.

Mory (2019) identificó y analizó el tipo de asociación que existe entre el autocontrol y el consumo de alcohol en 32 estudiantes de secundaria de una institución educativa de Huánuco. El estudio se realizó bajo el diseño no experimental de tipo correlacional, empleando para ello, dos autoinformes que evalúan el autocontrol y el consumo de alcohol en adolescentes, los cuales fueron validados en esta población con la muestra de estudio. El estudio concluyó identificando, relación positiva entre el autocontrol y el consumo de alcohol. El estudio también concluye que el consumo de alcohol se debe a que para los estudiantes es una moda necesaria de consumir antes de divertirse, incluso algunos estudiantes lo han llegado a asociar con un inhibidor del aburrimiento.

León y Peralta (2017) buscó identificar el tipo de tipo de relación existente entre autoconcepto y autocontrol en una muestra de 320 adolescentes que cursan el nivel secundario en instituciones educativas de los distritos de Lima Sur de ambos sexos. El estudio fue de tipo no experimental y de diseño correlacional descriptivo, considerando como instrumentos de recolección de datos a la Escala AF% y el Cuestionario CACIA. El estudio identificó asociación significativa entre autocontrol y autoconcepto, evidenciando de esta manera la importancia del autoconcepto en el desarrollo de conductas necesarias para el manejo de los impulsos, asociados al autocontrol en situaciones, sociales, emocionales y familiares.

Sánchez (2017) en su tesis de licenciatura, tuvo como propósito identificar los niveles de autocontrol de estudiantes de secundaria provenientes de hogares institucionalizados y no institucionalizados de la provincia cuzqueña de Urubamba. El estudio fue de tipo comparativo descriptivo, mientras que, el diseño fue no experimental transeccional, conformando la muestra, 108 adolescentes de ambos sexos, empleándose como instrumentos de recolección de datos a la Escala CACIA y un cuestionario de características sociodemográficas. El estudio identificó que los niveles de autocontrol se manifiestan de la misma manera en ambas poblaciones estudiadas, descartando de esta manera que el desarrollo de conductas y actitudes que favorecen el desarrollo del autocontrol en los adolescentes.

Flores (2016) buscó identificar las principales relaciones entre rasgos de personalidad desde el modelo de los cinco grandes factores con el autocontrol desde el modelo teórico de Capafóns y Silva Considerando para ello, a 100 estudiantes de ambos sexos que cursan el quinto año de secundaria en una institución educativa de Chiclayo. El estudio se desarrolló considerando los parámetros de la investigación cuantitativa y el diseño correlacional, recolectándose la muestra transaccionalmente con el Cuestionario CACIA y BIG FIVE. El estudio determinó que existe vínculo significativo positivo entre los rasgos de personalidad, apertura mental y tesón, con la retroalimentación personal, mientras que, el autocontrol criterial se relaciona significativamente con el rasgo energía, el autocontrol procesual con tesón, estabilidad emocional y energía. El estudio identificó niveles moderados en los cinco rasgos de personalidad, energía, inestabilidad emocional, tesón y afabilidad en niveles moderados, por otro lado, los niveles de autocontrol son predominantemente moderados en el 33%.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Definiciones conceptuales de agresión

La agresión es uno de los constructos psicológicos más estudiados en todos los campos de la psicología, debido a la alta prevalencia de violencia en

las sociedades occidentales llegándose a considerar como uno de los principales psicosociales. En tal sentido, a continuación, se presentan algunas definiciones conceptuales de agresión que servirán como medios explicativos para la discusión académica de los resultados de este estudio.

Dodge & Coie (1987) consideran a la agresión como un conjunto de conductas aversivas no provocadas y emitidas deliberadamente de una persona a otra con la finalidad de coaccionar y dominar.

Ellis (1976) refiere que la agresión es la respuesta adaptativa del individuo frente a su medio ambiente, el cual se desarrolla de forma positiva y negativa, la primera promueve los valores básicos y la supervivencia; mientras que la segunda conduce a la destrucción de la propiedad o el daño de otro ser vivo.

Bandura (1976) en relación a la agresión de los adolescentes, indica que es aprendida desde la infancia y es controlada por reforzadores negativos que causan daño a otras personas.

Anderson & Bushman (2001) consideran a la agresión como cualquier conducta impulsada hacia otra persona o ser vivo con la finalidad inmediata de causar daño y destrucción. Este daño puede ser de naturaleza, física, verbal o psicológica.

Buss (1961) afirma que la agresión, es la respuesta que produce un estímulo doloroso y dañino hacía otro ser vivo u organismo.

Por su parte Patterson (1977) expresa que la agresión viene a ser un acontecimiento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otras personas. Emplea la palabra “coerción” para aludir al procedimiento por el que estos acontecimientos aversivos controlan los intercambios diádicos.

En ese sentido, Bandura (1987) cree que algunas conductas agresivas pueden aceptarse como legítimos en situaciones determinadas, pero en otras situaciones distintas pueden condenarse.

Berkowitz (1996) define a la agresión como el conjunto de conductas agresivas de naturaleza verbal o física dirigidas hacia otro sujeto con la finalidad de imponer normas o causar daño.

2.2.2. Teorías explicativas de la agresión

Las teorías explicativas de las conductas agresivas han sido ampliamente estudiadas en la psicología, en ese sentido, se podrían sintetizar dos grandes corrientes, la que postula a la agresión como innata y la que postula que es aprendida, siendo sus principales representantes, (Bandura, 1987) con el aprendizaje social y (D´Zurilla & Goldfried, 1971) con el modelo del déficit de procesamiento de la información. Existen también otras clasificaciones.

Teorías del aprendizaje social

La teoría cognitivo - social de Bandura (1987) es un enfoque de suma importancia en el momento de explicar la conducta agresiva y sus consecuencias en la estructura de la personalidad del niño y los adolescentes, puesto que explica desde un modelo de intercambio triádico el comportamiento humano en el que los acontecimientos ambientales, las cogniciones y la conducta se relacionan entre sí como determinantes interactivos de las conductas sociales aprendidas de los adolescentes a partir de modelos dentro de su entorno social como la familia y la escuela.

Desde la perspectiva de este modelo, la conducta agresiva las personas desde niños van desarrollando su repertorio conductual por el mecanismo de aprendizaje vicario, el cual considera que los niños aprenden a través de la observación de las conductas significativas para ellos de las personas a las que este modelo teórico denomina modelos. Este proceso de aprendizaje se desarrolla debido a que los niños y adolescentes identifican en sus modelos

conductas significativas para ellos. Uno de los mayores aportes de este modelo teórico al aprendizaje de las conductas agresivas, fue el desarrollo de un modelo experimental que evidenciaba el aprendizaje de conductas agresivas en niños mediante la observación de modelos. Este experimento fue desarrollado por Bandura y colaboradores en 1961, quienes desarrollaron “el experimento de muñeco bobo” demostrando que niños imitaban conductas agresivas como; dar patadas, puñetes, etc., a un muñeco bobo, después de observarlas en un televisor en una sala (Bandura, 1987).

Posteriormente, (Klein, 1994) demostró que estas conductas aprendidas por observación se manifestaban en las situaciones cotidianas de los niños y adolescentes especialmente cuando se enfrentaban a situaciones estresantes, concluyendo que los que habían observado el modelo presentaban patrones imitativos de formas de agresión, mientras que los que no se encontraron expuestos a los modelos agresivos manifestaban conductas agresivas sin ningún patrón, este mismo estudio evidenció que las conductas agresivas más imitadas por los niños fueron, los golpes, empujones, patadas y el tirar objetos.

Bandura (1987) indica que los niños evalúan las consecuencias de las conductas agresivas imitadas con la finalidad de evaluar su capacidad de daño y control hacia sus pares y entorno, es decir miden la autoeficacia de la conducta agresiva en sus diferentes contextos sociales como, la familia, escuela, comunidad en el cual se desarrollan, este autor refiere, que para tal propósito es necesario integrar las competencias sociales, comportamentales y sociales que faciliten sus metas.

Teoría del déficit en el procesamiento de la información

Este enfoque teórico desarrollado de forma intensa desde mediados de los 80 considera que la agresión se manifiesta en las personas en respuesta a la dificultad para el manejo y procesamiento de la información, es decir, los estudiantes agresivos presentan problemas para el procesamiento conjuntivo de la información, condición por la cual no pueden identificar las respuestas conductuales socialmente asertivas. Los principales representantes de este

modelo teórico son: D´Zurilla & Goldfried, (1971). Otra de las características que postula este modelo, es la existencia de factores emocionales, sociales, comportamentales y biológicos que afectan el procesamiento de la información, siendo su interacción la responsable de formar la memoria socio-cognitiva o guiones cognitivos, los cuales son aprendidos y reforzados y tienen por objetivo guiar la conducta las personas.

Pakaslahti (2000) Refiere que el déficit en el procesamiento de la información responsable de la conducta agresiva se desarrolla en seis fases (Orientación hacia el problema, interpretación, formulación de la meta, estrategias de resolución del problema, evaluación de la estrategia y ejecución de la estrategia evaluada), y son estas fases los que explican el comportamiento agresivo de los adolescentes

Modelo de Apego

Esta teoría es postulada por (Bowlby, 1980) y considera que las experiencias interpersonales con los cuidadores primarios, es decir los padres de familia y familiares, son los principales responsables del aprendizaje de conductas agresivas en los niños, puesto que, ellos son modelos significativos que se van generalizando mediante la construcción de expectativas, en tal sentido, estas figuras a las cuales este enfoque denomina apego, serán los responsables de proporcionar a los niños representaciones negativas y positivas, las cuales se operacionalizaran en la vida cotidiana y sus relaciones impersonales cuando se encuentren involucrados en situaciones estresantes. (Lyons-Ruth, 1996) refiere que los niños que presentan mayores expectativas hacia la conducta agresiva, desconfianza y hostilidad, tienden a desarrollar mayores conductas agresivas.

Las percepción de esta teoría permite concluir, afirmando que el manejo de la agresión en niños, se puede evitar desarrollando un apego inicial positivo con los padres y cuidadores, puesto que la ausencia o inadecuado desarrollo de estos hace que se cree un vacío emocional en los niños que se manifiestan con un deterioro emocional, que impacta negativamente en los niveles de

autoconcepto y autoestima, situación que hace que establezcan relaciones conflictivas con presencia de conductas agresivas (Greenberg, Speltz & DeKlyen, 1993).

Modelos centrados en los hábitos de crianza

Otro de los modelos explicativos del aprendizaje de las conductas asociadas a la agresión, es la propuesta por Olweus (1980) y otros autores, los cuales consideran que las conductas agresivas se aprenden desde niños en la familia, como consecuencia de los estilos de crianza empleados por los padres para transmitir las normas sociales a sus hijos, los cuales les permitirán enfrentar las situaciones estresantes en la vida adulta. (McCarthy, 1974) refiere que la interacción entre padres e hijos son responsables del desarrollo de la mayoría de conductas del repertorio conductual en los niños.

Algunos estudios desarrollados por Patterson, (1986) y Gershoff (2002) identificaron que los estilos de crianza, centradas en el rechazo y falta de apoyo de los padres con estilos de comunicación autoritarios, favorecen el desarrollo de conductas agresivas.

TEORÍA CENTRADAS EN EL APRENDIZAJE	TEORÍAS CENTRADAS EN LA DINÁMICA FAMILIAR
Modelo de Huesmann (Huesmann, 1988)	Modelo de la Coerción de Patterson (1982)
Modelo del Déficit en el Procesamiento de la Información (D'Zurilla y Goldfried, 1971)	Modelos centrados en los hábitos de crianza Olweus (1980)
Teoría Social- Cognitiva de (Bandura 1986)	Modelo del Apego (Bowlby, 1980)

Figura 1. Enfoques teóricos de la agresión

2.2.3. Clasificación de la agresión

De acuerdo con el modelo de Buss & Perry (1992) las conductas de agresión se manifiestan de dos formas, mediante agresiones verbales y mediante agresiones físicas, los cuales se manifiestan con actitudes de hostilidad y sentimientos de ira que tienen por finalidad causar daño a la otra persona, este modelo se ampliara detalladamente a continuación ya que es la que se usa para el desarrollo de este estudio, sin embargo, en la Figura 2, se presentan otras clasificaciones la agresión.

Agresión física y verbal. Es creada como una respuesta adaptativa de afrontamiento ante las amenazas externas, siendo una predisposición de tener una actitud que tiene una persona o grupo de personas mostrándose agresivo en diferentes situaciones. Esto también hace referencia a un potencial agresivo, y se expresan mediante la agresividad física o verbal.

Hostilidad. Es la valoración negativa sobre las cosas y las personas, esto se ve reflejado con deseos de agredir y causar daño. La hostilidad es una conducta negativa que perjudica a la persona y a su entorno y se expresa, con actitudes como; la indiferencia y el desagrado, generando un clima negativo en el entorno donde se desenvuelve la persona. Plutchik (1980) en relación a la hostilidad afirmó; que es una mezcla de ira y disgusto, y va de la mano de sentimientos como resentimiento indignación y desprecio hacia las personas.

Ira. Se entiende como aquel grupo de sentimientos, como el enojo, irritación, furia, cólera de fuerza variable, que brotan a la percepción de haber sido dañado y vulnerado nuestros derechos, por medio de resistencias psicológicas internas y de expresiones involuntarias.

AUTOR	NATURALEZA DE CLASIFICACIÓN		COMPONENTES
Raine et al. (2004)	CLINICO	➔	Agresión pro-activa Agresión reactiva
Buss y Perry (1992)	EXPRESION CONDUCTUAL	➔	Agresión física Agresión verbal
Moyer (1968)	ESTIMULO ELICITADOR	➔	Agresión Predatoria Agresión inducida por el miedo Agresión inducida por irritabilidad Agresión Territorial Agresión Maternal Agresión Instrumental Agresión entre machos
Ellis (1976)	SIGNO	➔	Agresión Positiva Agresión Negativa
Mosby (1984)	CONSECUENCIAS	➔	Agresión Constructiva Agresión Destructiva
Wilson (1980)	FUNCION	➔	Agresión territorial Agresión por dominancia Agresión sexual Agresión parental disciplinaria Agresión protectora maternal Agresión moralista Agresión predatoria Agresión irritativa

Figura 2. Clasificación de la agresión

2.2.4. Desarrollo de la conducta agresiva

La agresividad presenta diversas expresiones acordes con el momento del desarrollo evolutivo. La estimación de la existencia de un comportamiento antisocial debe considerar el nivel de desarrollo del niño, ya que ciertos comportamientos agresivos pueden presentarse en una situación o edad.

Cuanto los niños se encuentran en las primeras etapas de desarrollo, presentan dificultades para el control de sus impulsos, en tal sentido pueden manifestar comportamientos agresivos e impulsivos que son propio de su desarrollo, puesto que, necesitan una satisfacción inmediata de todo lo que desea, siendo ello necesario para su desarrollo, sin embargo, en algún momento del desarrollo la satisfacción inmediata debe empezar a inhibirse puesto que el niño debe interiorizar las normas sociales. En relación a lo afirmado anteriormente, en la psicología y ciencias del comportamiento ha sido muy complicado localizar el preciso momento de la aparición de la agresividad en los niños, los cuales si no son inhibidos pueden hacer que se presenten en ellos, altos niveles de ansiedad, estrés y frustración (Cerezo, 2006).

Si los comportamientos impulsivos no son gestionados de manera temprana por los niños las manifestaciones agresivas pueden empeorar llegando a establecer relaciones interpersonales conflictivas con sus pares que pueden convertirse en habituales, teniendo en su repertorio conductual como: pataletas, golpes, insultos, llanto y actitudes frecuentes de confrontación. Feshbach (1970) refiere que el comportamiento agresivo y reactivo, que se manifiesta en los niños mediante, pataletas y rabietas es un tipo de agresividad manipulativa y se manifiestan con el objetivo de tener el control sobre los padres.

En la opinión de Cerezo (2006) varias de estas manifestaciones agresivas podrían ser consideradas dentro de lo normal e incluso imprescindible ya que suponen la manifestación de un problema y del afán por solucionarlo, lo que orienta a una independencia progresiva del yo autoafirmando la propia personalidad.

En términos generales, a los niños pequeños se les hace difícil desenvolverse con amabilidad, ser dádivosos, sacrificados o considerados; todas estas particularidades que presenta el comportamiento socializado deben ser aprendidas, además de asumirlas e incorporarlas a la conducta propia. Tanto es así que los frecuentes accesos agresivos y conflictivos se vuelven característicos de la interacción social en estas edades. Grotmeter & Crick (1996) demostraron que cada niño utiliza una recopilación de conductas agresivas a

modo de expresar su enojo que llega a su punto culminante hacia el año y medio, a partir del cual, a medida que los niños crecen y llegan a la etapa adolescente, se produce la disminución de enojo incontrolado, sin dirección y al azar; para ir aumentando progresivamente la conducta indicativa dirigida hacia algo o alguien. Como motivo más frecuente sobre peleas entre niños es la lucha por la tenencia de objetos deseados.

Siguiendo a Bowlby (1985) podemos abreviar lo más representativo de los diversos momentos evolutivos de la agresividad. Entonces está dirigida hacia los padres ya que su finalidad es dar marcha al conflicto amor-odio que origina las normas morales ubicándose entre los cuatro años y manifestándose a través de celos, enojo y envidia. Por lo general el objeto se traslada hacia un emisario o un hermano. Exceden los juegos agresivos.

Ya en la pubertad y adolescencia, los motivos por el cual las personas reaccionan de manera agresiva se expanden fuera de la familia a otros espacios sociales, como la escuela y la comunidad, con el objetivo de dominar, competir a sus pares, convirtiéndose inclusive en problemas de salud pública como el acoso escolar, el pandillaje juvenil, etc.

2.2.5. Factores que favorecen el desarrollo de la conducta agresiva

La agresividad en la primera infancia y la adolescencia es uno de los problemas clínicos más importantes de esta población, pues la prevalencia de los problemas del comportamiento es muy alta a nivel global incrementándose en la escuela, la familia y la comunidad. Barrios-Vanegas (2016) refiere que los trastornos del comportamiento agresivo en los hijos son muy complicados de manejar por los padres y profesores, debido a que se caracteriza por el desafío permanente a la autoridad haciendo en tal sentido que los adolescentes desarrollen relaciones interpersonales inestables.

Existen muchos factores y determinantes que hacen que los niños desarrollen comportamientos agresivos desde la infancia, los cuales han sido demostradas ampliamente estudiadas dentro de la psicología y ciencias del

comportamiento, en tal sentido Carrasco y González (2006.), los cuales afirman que la conducta agresiva en los niños es producto de respuestas conductuales de tipo fisiológico, los hábitos de aprendizaje y la respuesta frente a las situaciones sociales.

Otros autores como; (Webb, Joseph, Yardley & Michie, 2010) han identificado que los principales factores que favorecen el desarrollo la conducta agresiva en niños y adolescentes se encuentran asociados a la inmadurez emocional de esta población, puesto que presentan muchas dificultades para controlar sus impulsos, tomando por ello, gran parte de sus decisiones de forma impulsiva.

Por otro lado, Vaello (2011) refiere que los altos niveles de violencia y agresividad en adolescentes en las escuelas de las grandes ciudades se debe en gran medida a los bajos niveles de autocontrol, el cual no han sido desarrollados y promovidos por su entorno social desde la primera infancia con el objetivo de que controlen sus impulsos en relación al respeto de los derechos de los otros estudiantes.

Por último, haciendo una recapitulación de los conceptos presentados en relación al origen de las conductas agresivas y violentas, se puede observar un alto consenso que la relaciona con los bajos niveles de desarrollo y poca madurez de los estudiantes para enfrentarse a situaciones estresantes sin estabilizarse emocionalmente, evidenciando por el contrario que los estudiantes de secundaria participantes de este estudio con altos niveles de agresión tienden a ser impulsivos, hostiles, tienen sentimientos negativos, ira frente a situaciones sociales donde se sientan amenazados, dentro del contexto escolar, por ello, tendrán una tendencia a desafiar en algunas ocasiones a la autoridad de los docentes y administrativos así como las normas de convivencia establecidos dentro de las instituciones educativas.

2.2.6. Definición conceptual de autocontrol

Mahoney (1972) refiere que el autocontrol es la capacidad que presentan los organismos para modificar la probabilidad de ocurrencia de determinados conceptos. Es decir, la capacidad que presentan las personas de modificar sus respuestas conductuales ante determinados estímulos.

Posteriormente, la Asociación de Psicología Americana APA, la define como la habilidad que presentan las personas para poder inhibir reacciones impulsivas de una conducta, un deseo o una emoción (Fernández et al., 2010).

Luna, Gómez y Lasso (2013) refieren que el autocontrol es la capacidad que presentan las personas para modificar sus conductas y direccionarlas como la considere en ese momento.

Webb et al. (2010) indican que es una habilidad que desarrollan las personas con la finalidad de controlar sus impulsos y reacciones frente a determinados estímulos.

Vaello (2011) refieren que el autocontrol es una competencia muy importante para las personas a cualquier edad, puesto que permite controlar los comportamientos impulsivos, mejorando de esta manera la calidad de sus relaciones interpersonales.

Esteve, Merino, Rius, Cantos y Ruiz (2003) consideran que el autocontrol es la capacidad que desarrollan las personas para manejar sus sentimientos y emociones negativas, los cuales les permiten pensar de manera clara en situaciones estresantes y difíciles, puesto que los altos niveles de autocontrol están relacionados con los altos niveles de atención.

2.2.7. Teorías explicativas del autocontrol

Fernandes, Marín y Urquijo (2010) indican que el autocontrol ha sido estudiado en las diferentes corrientes psicológicas desde mediados de la última

década, siendo los principales tres enfoques teóricos, el enfoque psicoanalítico, el conductista y el de aprendizaje social y el enfoque neurobiológico, todos estos enfoques han brindado sus aportes mediante el desarrollo de múltiples estudios empíricos. Para este estudio a continuación se presenta una breve descripción de los tres primeros enfoques mencionados anteriormente.

Teoría psicoanalista

Este enfoque fue uno de los pioneros en abordar este problema por ello considera que el autocontrol es definido como la capacidad de las personas de ser conscientes de sus conductas significativas, debido a esta característica las personas son conscientes de las consecuencias de sus conductas Cloninger (2003).

Teniendo en cuenta lo afirmado anteriormente, se puede entender a la personalidad como una especie de sistema dinámico que está compuesto por tres estructuras mentales básicas: ello, yo y superyó, en la que el ello representa a el inconsciente; entretanto el yo o ego, hace referencia a la razón; y el súper ego o superyó está relacionado al comportamiento moral (Burr, Hill, Nye & Reiss, 1979). por ello, considera que el autocontrol tiene un vínculo importante con el ego, es decir con la parte instintiva de la persona, el cual a través de las experiencias debe equilibrarlo con el súper yo.

Teoría conductista

Otro de los enfoques que ha brindado grandes aportes al estudio del autocontrol, fue el enfoque psicológico conductista, el cual postula que el autocontrol es la habilidad que tienen las personas para controlar sus acciones frente a determinados estímulos percibidos como negativos, por ello, Skinner (1970) lo define como el esfuerzo y acción de la persona para controlar sus emociones, conductas y pensamientos negativos.

Rezk (1980) tratando de aproximarse al concepto de autocontrol y bajo el mismo enfoque conductual, alega que el autocontrol implica la avenencia de

contingencias por parte del sujeto con el objetivo de controlar su propio comportamiento, por lo tanto, no hace referencia a ninguna forma de control interno especial, sino, al control que realiza la persona para auto-aplicar los procedimientos encubiertos de refuerzo y extinción, lo que podría manifestarse como el conjunto de acciones que desarrollan los sujetos con la finalidad de manejar sus respuestas conductuales frente a los estímulos provenientes de la interacción social, en la familia y la escuela.

Schultz y Schultz (2010) afirman que la conducta puede cambiarse controlando los estímulos a los cuales se encuentra expuesta la persona, con la finalidad de obtener lo deseado, en la interacción de la emisión de esta clase de conductas se encuentran influenciada por los refuerzos y castigos.

Teoría del aprendizaje social

A esta teoría se la puede considerar como una de las más aceptadas, puesto que, le da un papel relevante a la interacción social y la evidencia empírica contextualizada a los principios teóricos de Bandura. (Olivares y Méndez 1998) representantes de este enfoque consideran el autocontrol está directamente relacionado con los niveles de auto-concepto y auto-eficacia de las personas para el control de sus emociones, habiendo desarrollado esta habilidad desde tempranas edades, en la familia.

Monroy (2014) refiere que el autoconcepto se inicia antes de los 2 años por ello es muy relevante que los niños tengan en esa edad un clima familiar positivo para el desarrollo emocional saludable, así mismo, Shaffer y Kipp (2009) refieren que el control de los comportamientos en los adolescentes se encuentra influenciada por sus expectativas de las reglas y normas que rigen el entorno social, los cuales están influenciadas por los modelos significativos para los niños y adolescentes desde la primera infancia.

2.2.8. Importancia del autocontrol en el desarrollo

El desarrollo del autocontrol es muy relevante para que los niños y adolescentes puedan ajustarse psicosocialmente a su entorno social, por ello, Rezk (1980) afirma que el nivel de control para manejar las emociones negativas es totalmente diferente en las personas, puesto que ello se encuentra relacionada a múltiples variables personales, sociales y familiares de los estudiantes.

Las principales variables personales que influyen en el desarrollo del autocontrol en los niños y adolescentes son, la personalidad, el autoconcepto, la autoeficacia, las habilidades sociales, la inteligencia emocional, etc.

Pichardo, Arco y Fernández (2005) consideran que el rol más importante del autocontrol es la influencia en la autopercepción positiva de los estudiantes para manejar los desafíos producto de las situaciones estresantes que enfrenta a lo largo de su interacción con la familia y la escuela, del mismo modo, Pérez-Cárceles, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Palazón-Pérez y .Gómez-García (2014) refieren que esta percepción positiva es indispensable para que pueda desarrollar adecuados niveles de motivación de logro. A continuación, en la siguiente figura se presenta los resultados de estudios que han evidenciado la importancia del autocontrol en el desarrollo de los niños y adolescentes.

AUTOR	IMPORTANCIA
(Duckworth et al., 2010),	Rendimiento académico
(Valiente et al., 2013) y	Desarrollo de la tarea
Bertrams, et al., (2016)	Autoeficacia y autoestima
(Pérez-Cárceles, et al., 2014).	Rendimiento académico
(Kim y Seo, 2015)	Procrastinación académica.
Rodríguez (2019)	Conducta agresiva
Cantera (2019)	Habilidades sociales
Mory (2019)	Consumo de drogas
Flores (2016)	Rasgos de inestabilidad emocional y energía.

Figura 3. Factores asociados al autocontrol

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

El estudio que se desarrolló fue de tipo descriptivo, debido a que se describió cuantitativamente los niveles de autocontrol y agresión (Sánchez y Reyes, 2017), por otro lado, también el estudio se enmarca en los parámetros de la investigación cuantitativa, ya que se cuantificarán y obtendrán los estadísticos descriptivos de la agresión y autocontrol en los estudiantes de la institución educativa de San Juan de Miraflores (Hernández y Mendoza, 2018).

Diseño de investigación

El diseño de investigación siguió el diseño de comparación de grupos contrastantes (Alarcón, 2013), puesto que, se contrastarán el nivel de autocontrol en los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión, considerando estos mismos criterios, también es de diseño descriptivo comparativo, según (Sánchez y Reyes, 2017). Por otro lado, según (Hernández y Mendoza, 2018), el estudio es de diseño no experimental, descriptivo, siendo el tipo de corte transversal por la forma como se recolectan los datos, el cual fueron recolectados en un solo momento de tiempo.

3.2. Población y muestra

Población

La población considerada para este estudio fueron los 588 estudiantes de secundaria de ambos sexos matriculados en el año escolar 2019 en la institución educativa Emblemática San Juan, el cual se encuentra ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores. La población de este estudio está compuesta por el 48.7% estudiantes de sexo masculino y 51.3% de sexo femenino; en relación al grado los estudiantes incluidos en este estudio pertenecen al tercer, cuarto y quinto año de secundaria, por último, en relación a la edad, el 34.3% de estudiantes es de 15 años.

Tabla 1

Características de la muestra

Sexo		
	fi	%
Masculino	115	48.7
Femenino	121	51.3
Total	236	100.0
Grado		
	fi	%
3ro	78	33.1
4to	78	33.1
5to	80	33.9
Total	236	100.0
Edad		
	fi	%
14	41	17.4
15	81	34.3
16	69	29.2
17	45	19.1
Total	236	100.0

Muestra

La muestra de este estudio estuvo conformada por 236 estudiantes del tercer a quinto año de secundaria de ambos sexos de la institución educativa emblemática San Juan de Miraflores. El tipo de muestreo empleado para este estudio fue de tipo muestral, puesto que, la muestra considerada para el desarrollo de estudio abarcó la totalidad de la población de los estudiantes del tercer a quinto año de secundaria de la institución educativa Emblemática San Juan. Para la muestra final, se consideraron algunos criterios de exclusión.

Criterio de exclusión

- Estudiantes que no deseen participar voluntariamente
- Estudiantes mayores de edad

- Estudiantes con tratamiento psiquiátrico

3.3 Hipótesis

Hipótesis general

Existen diferencias significativas al comparar los niveles de autocontrol en los estudiantes de secundaria con altos y bajos niveles de agresión en una institución educativa de San Juan de Miraflores.

Hipótesis específicas

- El nivel de autocontrol en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, es prevalentemente bajo.
- Existen diferencias significativas en los niveles de autocontrol según sexo y grado y edad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores.
- El nivel de agresión en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, es prevalentemente alto.
- Existen diferencias significativas en los niveles de agresión según sexo y grado y edad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores.

3.4 Variables-operacionalización

Variable 1: Autocontrol

Definición conceptual

El autocontrol es la competencia que presentan las personas para guiar y controlar sus conductas, es decir la capacidad de las personas para controlar sus impulsos y respuestas conductuales a los estímulos al cual se encuentra expuesta la persona (Webb et al., 2010).

Variable 2: Agresión

Definición conceptual

La agresión, es la disposición persistente de las personas a presentar conductas agresivas ante situaciones que en la evaluación previa son amenazantes, estas conductas agresivas según estos autores pueden manifestarse de forma verbal o física, y se manifiestan en la vida cotidiana de las personas acompañadas de un componente emocional (ira) y de un componente cognitivo (hostilidad) Buss & Perry (1992).

Variables sociodemográficas

- Sexo: femenino, masculino
- Grado: tercero, cuarto, quinto.
- Edad: 14, 15, 16 y 17 años.

Tabla 2

Operacionalización de las variables estudiadas

Variable	Dimensión	Naturaleza	Forma de Medición	Tipo de Respuesta	Escala de Medición	Instrumento
Autocontrol	– Retroalimentación personal	Cuantitativa	Directa	Dicotómica	Ordinal	Cuestionario de Auto-control Infantil CACIA
	– Retraso de la recompensa					
Agresión	– Autocontrol procesual	Cuantitativa	Directa	Politómica	Ordinal	Cuestionario de Agresión de Buss & Perry
	– Agresión física					
	– Agresión verbal					
	– Ira					
Sexo	– Masculino	V. Control	Directa	Dicotómica	Ordinal	
	– Femenino	Cualitativa				
Edad	– Intervalo de edades	V. Control Cuantitativa	Directa	Politómica	Ordinal	Ficha sociodemográfica
Grado escolar	– Años de estudio	V. Control Cuantitativa	Directa	Politómica	Ordinal	

3.5 Métodos e instrumentos de investigación

El método empleado para la recolección de los datos en este estudio fue el método de la encuesta, puesto que, se emplearon para las observaciones y recolección de información dos autoinformes de auto-aplicación. Los autoinformes empleados fueron, el Cuestionario de Autocontrol Infantil CACIA y la Escala de Agresión de Buss & Perry, ambos estudios fueron adaptados en los estudiantes considerando los 236 estudiantes participantes de este estudio.

Medición del autocontrol

El instrumento empleado para la recolección de los datos de la variable autocontrol en los estudiantes fue, el cuestionario CACIA, quien está compuesto por 71 preguntas, que clasifica los resultados en tres dimensiones (Retroalimentación personal, Retraso de la recompensa y Autocontrol procesual) y una escala de mentiras, con una escala de calificación dicotómica. Este instrumento fue elaborado en la tesis doctoral por Capafóns (1985) en adolescentes españoles obteniendo propiedades psicométricas de validez y confiabilidad altos. Posteriormente, (Capafóns y Moreno, 1986), considerando adolescentes de Madrid, España, evaluaron las propiedades psicométricas del Cuestionario CACIA, identificando altos niveles de confiabilidad Alpha de Cronbach con coeficientes superiores a 0.80 en la escala general y de 0.70 para cada una de las tres dimensiones, este mismo estudio identificó altos niveles de validez concurrente

Nombre	Cuestionario -CACIA
Autor	Capafóns (1985)
Adaptación	Rodríguez (2019) Lima Sur.
Administración	Individual y colectivo
Edad	11 a 19 años
Aplicación	Clínica, educativa, jurídica, investigación.
Evaluación	Procesos básicos para el autocontrol;

Retroalimentación personal; retraso de la recompensa y autocontrol procesual

Propiedades psicométricas del Cuestionario CACIA

Para este estudio se evaluó la confiabilidad del Cuestionario CACIA en los 236 adolescentes participantes de este estudio, los métodos empleados fueron, el Alpha de Cronbach y la correlación de ítem test corregida que evalúa el índice de discriminación y dificultad de los 71 ítems.

Análisis de ítems

El análisis de los ítems del Cuestionario CACIA, se evaluó considerando 236 estudiantes de la muestra, mediante la r de Pearson, con la finalidad de identificar los ítems que no contribuyen a incrementar la consistencia interna del instrumento en cada uno de las dimensiones y la escala general.

Tabla 3

Análisis de ítems de los ítems de la D1; retroalimentación personal

	Media	Varianza	r	Alfa suprimido
AUT16	7.40	9.160	.258	.686
AUT17	7.50	8.651	.425	.665
AUT21	7.55	9.006	.298	.681
AUT24	7.61	8.877	.351	.675
AUT26	7.45	8.955	.321	.679
AUT27	7.44	9.371	.177	.696
AUT33	7.59	9.153	.251	.687
AUT34	7.31	9.653	.105	.703
AUT36	7.63	8.872	.357	.674
AUT37	7.25	9.395	.230	.689
AUT38	7.42	8.993	.314	.679
AUT57	7.55	8.802	.370	.672
AUT63	7.53	8.863	.348	.675
AUT65	7.48	8.932	.326	.678
AUT70	7.65	8.859	.366	.673

En la tabla 3, se puede observar los coeficientes ítem test corregido de la escala de retroalimentación personal de la Escala CACIA, observándose que los ítems 27 y 34, presentan coeficientes de correlación inferiores a los mínimos establecidos para que sean significativos (0.20), a pesar de presentar niveles bajos, no se eliminan de la escala, debido a que, no contribuyen significativamente a incrementar los niveles de confiabilidad de la Escala a nivel general.

Tabla 4

Análisis de ítems de los ítems de la D2; retraso de la recompensa

	Media	Varianza	<i>r</i>	Alfa suprimido
AUT4	8.38	11.607	.041	.699
AUT5	8.68	10.422	.362	.669
AUT9	8.48	10.898	.260	.681
AUT22	8.61	10.690	.286	.678
AUT25	8.66	10.677	.282	.678
AUT53	8.82	10.899	.214	.686
AUT55	8.88	10.398	.392	.666
AUT58	8.80	10.750	.258	.681
AUT59	8.78	10.090	.473	.656
AUT62	8.87	10.898	.223	.685
AUT66	8.78	11.083	.152	.693
AUT69	8.50	10.957	.229	.684
AUT1	8.93	10.778	.282	.678
AUT2	8.83	10.666	.291	.677
AUT50	8.60	10.573	.327	.673
AUT54	8.90	11.079	.171	.690
AUT67	8.70	10.703	.270	.680
AUT71	8.69	10.327	.393	.666

En la tabla 4, se pueden observar la correlación ítem-test de los ítems de la escala CACIA, en la dimensión; retraso de la recompensa identificándose que la correlación solo es baja en los ítems 01 y 06, sin embargo, no se eliminan dichos reactivos, debido a que no contribuye a incrementar significativamente el Alpha de Cronbach.

Tabla 5

Análisis de ítems de los ítems de la D3; autocontrol procesual

	Media	Varianza	<i>r</i>	Alfa suprimido
AUT6	17.66	9.103	.240	.635
AUT8	17.85	8.819	.203	.636
AUT10	17.67	9.021	.259	.632
AUT13	17.71	9.144	.148	.641
AUT14	17.76	8.752	.285	.628
AUT15	17.71	9.144	.148	.641
AUT28	17.77	8.826	.248	.631
AUT29	17.81	8.745	.256	.630
AUT32	17.90	8.705	.228	.634
AUT39	17.75	8.897	.234	.633
AUT43	17.76	9.027	.165	.640
AUT46	17.71	8.872	.289	.629
AUT47	17.77	8.826	.248	.631
AUT49	17.72	9.123	.151	.641
AUT51	17.75	8.841	.252	.631
AUT56	17.85	8.904	.170	.640
AUT61	17.87	8.957	.142	.644
AUT68	18.47	9.969	-.258	.674
AUT3	17.75	9.148	.113	.645
AUT18	17.85	8.598	.291	.626
AUT35	17.80	8.844	.220	.634
AUT40	17.81	8.603	.310	.624
AUT45	17.93	8.225	.399	.611
AUT52	17.85	8.564	.305	.624

En la tabla 5, se pueden observar la correlación ítem-test de los ítems de la escala CACIA, en la dimensión; autocontrol procesual, identificándose que la correlación solo es baja en los ítems 13,03, 56, y 15; sin embargo, no se eliminan dichos reactivos, debido a que no contribuye a incrementar significativamente el Alpha de Cronbach.

Confiabilidad por consistencia interna

En este estudio, también se evaluó los niveles de confiabilidad por el método de consistencia interna del Cuestionario CACIA y sus tres dimensiones por el método Alpha de Cronbach. Los resultados evidencian que, en este estudio, las Escala CACIA presenta niveles moderados y altos de confiabilidad, por lo tanto, es un instrumento confiable para la medición del autocontrol en los estudiantes de secundaria San Juan de Miraflores.

Tabla 6

Alpha de Cronbach del Cuestionario CACIA

Dimensiones	No ítems	Rodríguez (2019) Lima Sur	No ítems	Remigio (2020) Lima Sur
Retroalimentación personal (RP)	11	0.712	15	.692
Retraso de la recompensa (RR)	6	0.722	18	.645
Autocontrol procesual ACP	12	0.539	24	.621
Sinceridad	14	-----	14	-----
Total	71	0.926	71	.776

En la tabla 6, se evidencia el Alpha de Cronbach del Cuestionario CACIA en diversos estudios psicométricos evidenciando que es un instrumento altamente confiable en la evaluación del autocontrol en adolescentes de Lima Metropolitana, del mismo modo, se evidencia que la evaluación de la confiabilidad por consistencia interna con los participantes de este estudio evidencia que el cuestionario CACIA es altamente confiable para la evaluación del autocontrol en adolescentes de la institución educativa de San Juan de Miraflores participante de este estudio (Alpha de Cronbach=.776).

Normas percentilares del Cuestionario CACIA

En este estudio se tuvo como uno de los objetivos específicos identificar el nivel de autocontrol y sus dimensiones, para ello, se elaboraron normas percentilares considerando los 236 estudiantes participantes de este estudio.

Tabla 7

Normas percentilares del Cuestionario CACIA

PC	D1: RP	D2: RR	D3: AP	Autocontrol	Categorías
5	3.00	4.00	13.00	25.85	
10	4.00	5.00	14.00	27.00	Muy bajo
15	5.00	6.00	15.00	28.00	
20	5.00	6.00	16.00	29.00	
25	6.00	7.00	17.00	30.00	
30	6.00	7.00	17.00	31.00	Bajo
35	6.00	8.00	18.00	33.00	
40	7.00	8.00	18.00	34.00	
45	7.00	9.00	19.00	35.00	Medio
50	8.00	9.00	19.00	36.00	
55	9.00	10.00	19.00	37.00	
60	9.00	10.00	19.00	38.00	
65	10.00	11.00	20.00	39.00	Alto
70	10.00	11.00	20.90	39.00	
75	10.00	12.00	21.00	41.00	
80	11.00	12.00	21.00	43.00	
85	12.00	13.00	22.00	44.00	Muy alto
90	12.00	13.00	22.00	46.00	
95	14.00	15.00	23.00	47.00	
X	8.03	9.23	18.58	35.84	X
DS	3.19	3.44	3.09	6.90	DS
N	236	236	236	236	N

Medición de la agresión

Para la evaluación de la agresión en los estudiantes se empleó como instrumento para cuantificación de las observaciones a la Escala de Agresión de Buss & Perry AQ. Este instrumento fue elaborado por Buss & Perry (1992), este instrumento en su versión primigenia constaba de 40 ítems, sin embargo, en la versión revisada de 1992, se establecieron 29 ítems y cuatro dimensiones. Este instrumento es una de los más empleados para la medición de la agresión en adolescentes a nivel global, puesto que, fue estandarizado en diferentes contextos culturales. El cuestionario AQ ha presentado altos niveles de confiabilidad y validez en población de habla hispana e inglesa. En el Perú fue adaptado en varias ocasiones, siendo la más relevantes, las desarrolladas por Matalinares et al (2013) y Tintaya (2017), siendo este último estudio, en estudiantes de secundaria de Lima Sur, obteniendo niveles altos de confiabilidad Alpha de Cronbach superiores a 0.70 en todas las sub-escalas y en superior a 0.80 en la escala general, así mismo en relación a la validez, se identificó altos niveles de validez de contenido con la V de Aiken en los 29 ítems, mientras que en la validez de constructo mediante análisis factorial por componentes principales obtuvo 4 factores confirmando la estructura tetrafactorial propuesto originalmente por Buss & Perry (1992).

Nombre	Escala de Agresión de Buss & Perry (AQ)
Autor	Buss & Perry (1992)
Adaptación	Tintaya (2017) Lima Sur
Tiempo de aplicación	10 minutos
Administración	Individual y colectiva
Aplicación	Adolescentes
Objetivo	Evaluar los niveles y componentes de la agresión

Propiedades psicométricas de la Escala AQ

El cuestionario de Agresión de Buss & Perry ya fue adaptado al contexto de los estudiantes de secundaria de Lima Sur, por varios autores, siendo los

más importantes, Tintaya (2017) y Matalinares (2013) a nivel de todo el Perú, sin embargo, con la finalidad de tener una observación más confiable, se evaluó el índice de homogeneidad de los ítems, los cuales asegurarán que el instrumento sea confiable y homogéneo, por último, también se evaluó la confiabilidad por consistencia interna mediante el método Alpha de Cronbach.

Tabla 8

Análisis de ítems de la Escala AQ

	Media	Varianza	$R > .20$	p	Alfa suprimido
A1	76.39	293.124	.508	.05	.874
A2	75.86	300.081	.377	.05	.877
A3	75.18	307.026	.274	.05	.882
A4	76.69	298.429	.431	.05	.876
A5	76.17	286.646	.571	.05	.872
A6	75.96	304.279	.289	.05	.879
A7	75.66	292.863	.505	.05	.874
A8	75.71	295.544	.394	.05	.877
A9	75.72	288.415	.561	.05	.873
A10	75.90	288.616	.646	.05	.871
A11	75.63	289.375	.569	.05	.873
A12	75.83	300.533	.348	.05	.878
A13	76.75	295.352	.519	.05	.874
A14	76.35	291.394	.613	.05	.872
A15	76.06	306.439	.213	.05	.881
A16	75.42	305.478	.235	.05	.880
A17	75.68	296.430	.440	.05	.876
A18	76.65	293.394	.557	.05	.873
A19	76.46	290.811	.600	.05	.872
A20	75.82	295.483	.447	.05	.876
A21	76.36	288.462	.605	.05	.872
A22	76.41	291.008	.563	.05	.873
A23	75.52	308.744	.136	----	.883
A24	75.76	317.450	.249	.05	.888
A25	75.96	297.169	.434	.05	.876
A26	75.71	298.538	.354	.05	.878
A27	76.75	297.141	.423	.05	.876
A28	75.42	303.129	.280	.05	.879
A29	76.03	283.897	.575	.05	.872
Alpha		.880			

En la tabla 8, se observa que los 29 ítems del Cuestionario de Agresión de Buss & Perry presentan índices de discriminación por homogeneidad significativos $p < 0.05$, por lo tanto, todos los ítems contribuyen significativamente

a incrementar el nivel de consistencia interna. Los resultados evidencian los altos niveles de confiabilidad del cuestionario AQ en adolescentes de San Juan de Miraflores como lo demuestran otros estudios, por ello, es altamente confiable para la medición de la agresión en los adolescentes de San Juan de Miraflores, puesto que el Alpha de Cronbach obtenido en este estudio considerando los 236 estudiantes de la muestra es de .880.

Confiabilidad por consistencia interna

Tabla 9

Alpha de Cronbach del cuestionario AQ

Dimensiones	No ítems	Tintaya (2017) Lima Sur	Remigio (2020) Lima Sur
D1: AF	9	.773	.732
D2: AV	8	.770	.690
D3: IRA	7	.812	.532
D4: HOS	5	.712	.600
Total	29	.807	.891

En la tabla 9, se evaluó la confiabilidad por consistencia interna del cuestionario AQ considerando los 236 estudiantes participantes de este estudio, obteniéndose coeficientes altos y moderados en este estudio evidenciando que el instrumento es altamente confiable para la medición de la agresión en los adolescentes de San Juan de Miraflores.

Normas del Cuestionario AQ

Para este estudio, se planteó como uno de los objetivos específicos, identificar el nivel de agresión y sus modalidades en los estudiantes participantes del estudio, considerando los 236 estudiantes de la muestra, para ello se consideró como normas estandarizadas en esta población a los percentiles.

Tablas 10

Normas percentilares del cuestionario AQ

PC	D1: AF	D2: AV	D3: IRA	D4: HOS	AGRESIÓN	CATEGORÍAS
5	14.00	12.00	11.00	7.00	49.00	
10	16.00	14.00	12.00	9.00	56.70	
15	18.00	16.00	13.55	9.00	61.00	Muy bajo
20	19.00	17.00	15.00	10.00	64.00	
25	20.00	18.00	15.25	11.00	66.00	
30	21.00	19.00	16.10	12.00	68.00	
35	22.00	20.00	17.00	12.00	70.95	
40	22.00	20.00	18.00	13.00	74.00	Bajo
45	23.00	21.00	18.00	13.00	76.65	
50	24.00	22.00	19.00	13.00	78.50	
55	25.00	23.00	20.00	14.00	82.00	
60	26.00	23.00	20.00	14.00	84.00	
65	28.00	24.00	21.00	14.05	86.00	Alto
70	28.00	25.00	21.00	15.00	89.00	
75	30.00	25.00	22.00	15.00	92.00	
80	31.00	26.60	23.00	16.00	95.00	
85	32.00	27.00	24.00	17.00	97.45	
90	33.00	28.00	25.00	18.00	101.00	Muy alto
95	35.15	32.00	27.00	20.00	108.00	
X	24.69	21.66	18.99	13.36	78.71	X
DS	6.47	5.66	4.89	3.76	17.80	DS
N	236.00	236.00	236.00	236.00	236.00	N

3.6. Procedimiento de análisis estadístico de datos

Previamente a la recolección de los datos, se solicitó al director de la institución educativa participante de este estudio la autorización para desarrollar el estudio en esta población. Posteriormente, se coordinó con la administración de la institución educativa participante los días y horarios para el desarrollo de los auto-informes.

En relación a los procedimientos estadísticos, primero, se elaboró una base de datos en el programa Microsoft Excel y después se exportó la matriz al programa estadístico SPSS 24, con la finalidad de desarrollar una limpieza de datos incompletos.

Conforme a lo planteado en los objetivos descriptivos en este estudio, primero se desarrollaron procedimientos estadísticos descriptivos, asociados a la evaluación las propiedades psicométricas del Cuestionario CACIA y el Cuestionario AQ, las técnicas estadísticas utilizadas fueron; el Alpha de Cronbach, la r de Pearson, la media, desviación estándar y percentiles. Con resultados de las pruebas anteriormente mostradas se procedió a elaborar la estadística descriptiva correspondiente a los niveles de autocontrol y agresión, mediante porcentajes y frecuencias.

En relación a la estadística empleada para la contrastación de las hipótesis comparativas, se utilizó primero, el test de Kolmogorov Smirnov para evaluar la normalidad y posteriormente las pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney y Chi cuadrado, mientras que, para la identificación de las muestras paramétricas, se utilizaron, el T de Student y el Anova.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

4.1. Descriptivos las muestras de autocontrol

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de las muestras de autocontrol

	D1: RP	D2: RR	D3: AP	AUTOCONTROL
N	236.00	236.00	236.00	236.00
Mínimo	0.00	2.00	8.00	18.00
Máximo	15.00	17.00	23.00	52.00
Media	8.03	9.23	18.58	35.84
DS	3.19	3.44	3.09	6.90

En la tabla 11, se presentan los resultados descriptivos de la variable autocontrol de las muestras de este estudio. La media más alta la podemos encontrar en el autocontrol general (35.84) mientras que, la más baja la presenta la retroalimentación personal (8.03), en relación a la desviación estándar se identificó un nivel muy bajo de dispersión de datos, puesto que, su medida es inferior a 6.90 en el autocontrol general y menor a 3.44 en las dimensiones.

4.2. Niveles de autocontrol en los estudiantes

Tabla 12

Niveles de autocontrol en los estudiantes

	D1: RP		D2: RR		D3: AP		Autocontrol	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Muy bajo	56	23.7	58	24.6	57	24.2	52	22.0
Bajo	103	43.6	43	18.2	46	19.5	51	21.6
Medio	22	9.3	48	20.3	34	14.4	53	22.5
Alto	19	8.1	41	17.4	51	21.6	43	18.2
Muy alto	36	15.3	46	19.5	48	20.3	37	15.7
Total	236	100.0	236	100.0	236	100.0	236	100.0

En la tabla 12, se presentan los niveles de autocontrol en los estudiantes y sus tres dimensiones (retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesual). Los niveles prevalentes de autocontrol hallados en este

estudio son los niveles bajos, puesto que el 43.6% de los estudiantes presenta bajos niveles (22% muy bajo y 21.6% en bajo), en relación a las dimensiones, se identificó que el 43.6% de los estudiantes presenta un nivel bajo de retroalimentación personal, el 24.6% un nivel muy bajo de retraso de la recompensa y autocontrol procesual. Los resultados evidencian que los estudiantes de la institución educativa de San Juan de Miraflores tienen un bajo nivel de autocontrol, lo que explicarían los altos niveles de agresión y problemas conductuales en los estudiantes.

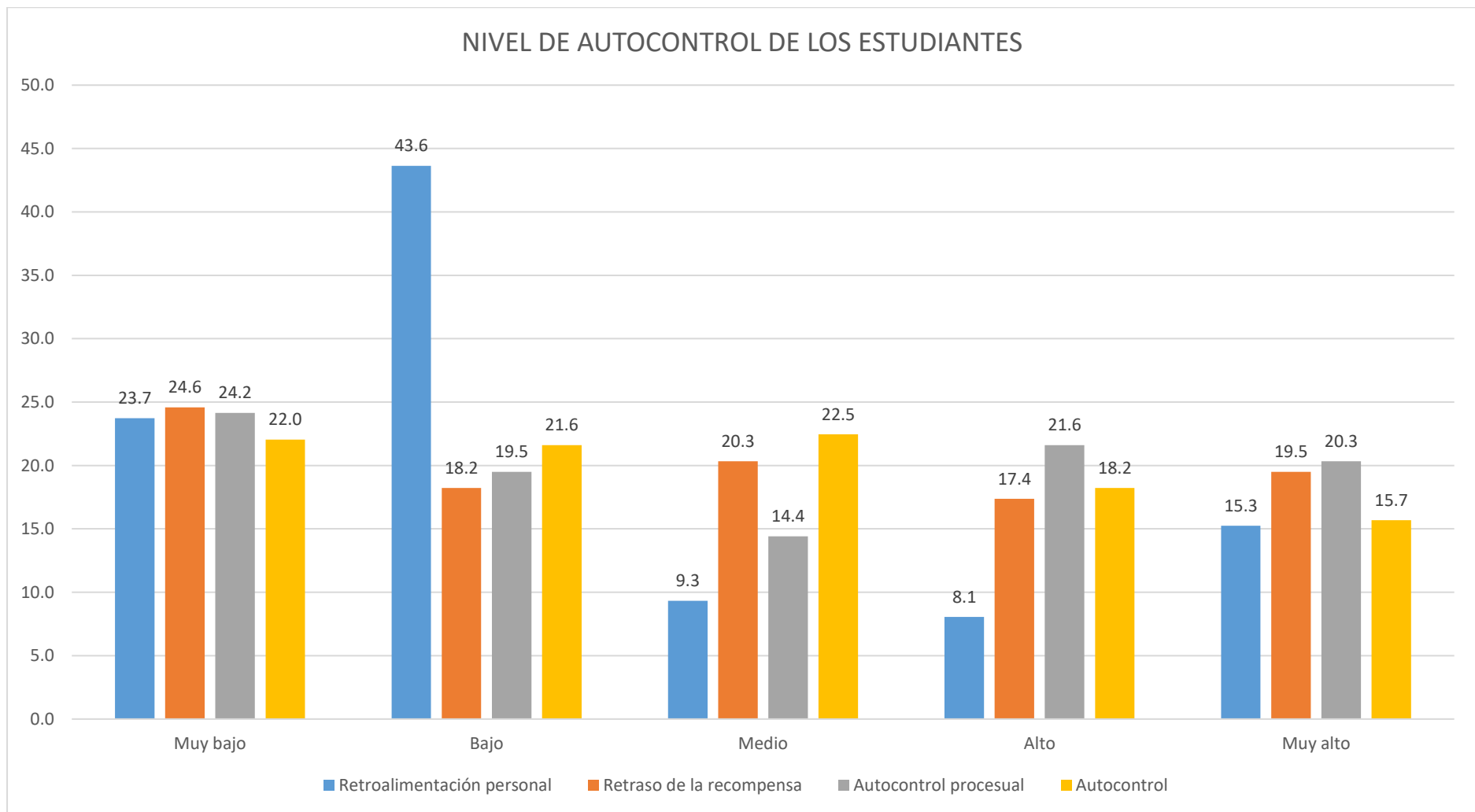


Figura 4. Niveles de autocontrol en los estudiantes.

4.3. Prueba de normalidad de las muestras de autocontrol

Tabla 13

Kolmogorov Smirnov de las muestras de autocontrol

	D1: RP	D2: RR	D3: AP	Autocontrol
N	236.00	236.00	236.00	236.00
Media	8.03	9.23	18.58	35.84
DS	3.19	3.44	3.09	6.90
Máxima absoluta	0.10	0.08	0.12	0.07
Máxima positiva	0.10	0.07	0.08	0.07
Máxima negativa	-0.09	-0.08	-0.12	-0.05
KS	0.10	0.08	0.12	0.07
p	.000***	.001*	.000***	.010*

Nota: * $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

En la tabla 13, se observa los resultados de la prueba de Kolmogorov Smirnov de las muestras de autocontrol en los estudiantes. Los coeficientes de significancia del K-S de cada uno de las tres dimensiones y la muestra total de autocontrol, son inferiores al nivel mínimo de significancia establecido para identificar diferencias significativas $p < 0.05$, por lo tanto, la distribución de las muestras de este estudio presentan una distribución que no se acerca al modelo de normalidad establecido para ciencias sociales, por ello, para la evaluación y contrastación de hipótesis se emplearan estadísticos no paramétricos que tomen como punto de comparación a los estadísticos de dispersión y de tendencia central.

4.4. Autocontrol en función al sexo, edad y grado

Tabla 14

Autocontrol según el sexo en los estudiantes

Sexo		N	RP	SR	U	<i>p</i>
D1: RP	Masculino	115.00	112.84	12977.00	6307	0.21ns
	Femenino	121.00	123.88	14989.00		
D2: RR	Masculino	115.00	102.22	11755.00	5085	0.00***
	Femenino	121.00	133.98	16211.00		
D3: AP	Masculino	115.00	104.80	12051.50	5381.5	0.00***
	Femenino	121.00	131.52	15914.50		
Autocontrol	Masculino	115.00	102.05	11735.50	5065.5	0.00***
	Femenino	121.00	134.14	16230.50		

Nota: $p > 0.05$, *** $p < 0.001$

En la tabla 14, se presentan los resultados de la comparación de los niveles de autocontrol y sus dimensiones considerando la variable comparativa sexo. Los resultados evidencian que existen diferencias altamente significativas $p < 0.001$ en tres de las muestras (retraso de la recompensa, autocontrol procesual y el autocontrol general), en todos los casos se halla que las estudiantes de sexo femenino tienen un mayor control de sus impulsos en contraste con los estudiantes varones en la muestra de este estudio.

Tabla 15

Autocontrol según grado en los estudiantes

	Grado	N	RP	X ²	p
D1: RP	3ro	78.00	115.49	1.04	0.60ns
	4to	78.00	124.90		
	5to	80.00	115.19		
D2: RR	3ro	78.00	123.40	1.16	0.56ns
	4to	78.00	120.17		
	5to	80.00	112.09		
D3 AP	3ro	78.00	105.38	9.09	0.01*
	4to	78.00	113.07		
	5to	80.00	136.59		
Autocontrol	3ro	78.00	111.79	1.13	0.57ns
	4to	78.00	121.42		
	5to	80.00	122.19		

Nota: p>0.05, * p<0.05

En la tabla 15, se presentan los resultados de la comparación de los niveles de autocontrol y sus dimensiones en este estudio, evidenciándose que existen diferencias significativas $p < 0.01$ solamente en el autocontrol procesual, destacando por los puntajes más bajos, los estudiantes del tercer año de secundaria, es decir los estudiantes de tercer año presentan dificultades para el procesamiento de los estímulos que relacionados al autocontrol de impulsos.

Tabla 16

Autocontrol según edad en los estudiantes

Edad	N	RP	χ^2	<i>p</i>	
D1: RP	14	41.00	116.65	0.30	0.96ns
	15	81.00	116.59		
	16	69.00	118.87		
	17	45.00	123.07		
D2: RR	14	41.00	119.62	5.40	0.14ns
	15	81.00	122.59		
	16	69.00	103.89		
	17	45.00	132.51		
D3: AP	14	41.00	97.41	8.75	0.03*
	15	81.00	113.24		
	16	69.00	135.30		
	17	45.00	121.42		
Autocontrol	14	41.00	106.71	2.67	0.45ns
	15	81.00	116.77		
	16	69.00	119.80		
	17	45.00	130.37		

Nota: $p > 0.05$, * $p < 0.05$

En la tabla 16, se presentan los resultados de la comparación de los niveles de autocontrol y sus dimensiones considerando la variable comparativa edad, evidenciando que existen diferencias significativas $p < 0.01$ solo en el autocontrol procesual, por lo tanto, los estudiantes de 14 años, presentan mayores dificultades para el procesamiento de los estímulos relacionados al control de impulsos en los estudiantes.

4.5. Descriptivos las muestras de agresión

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las muestras de agresión

	D1: AF	D2: AV	D3: HOS	D3: IRA	Agresión
N	236.00	236.00	236.00	236.00	236.00
Mínimo	9.00	8.00	7.00	5.00	32.00
Máximo	41.00	35.00	33.00	25.00	129.00
Media	24.69	21.66	18.99	13.36	78.71
DS	6.47	5.66	4.89	3.76	17.80

En la tabla 17, se pueden observar que los estadísticos de tendencia central como la media presentan los mayores niveles en la dimensión agresión física (24.69) y agresión verbal (21.66), mientras que, las que presentan menores dimensiones son la ira (13.36) y la hostilidad (18.99), en relación a la dispersión de los datos, se puede evidenciar que la desviación estándar de cada una de las modalidades de agresión, es baja, puesto que es inferior a 6.47. En relación a los niveles general de agresión, se puede observar que, la media de agresión es de, 78.71; mientras que la desviación estándar es de 17.8.

4.6. Niveles de agresión en los estudiantes

Tabla 18

Niveles de agresión en los estudiantes

	D1: AF		D2: AV		D3: HOS		D4: IRA		Agresión	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Muy bajo	66	28.0	67	28.4	59	25.0	71	30.1	67	28.4
Bajo	55	23.3	59	25.0	69	29.2	51	21.6	51	21.6
Alto	66	28.0	49	20.8	53	22.5	54	22.9	62	26.3
Muy alto	49	20.8	61	25.8	55	23.3	60	25.4	56	23.7
Total	236	100.0	236	100.0	236	100.0	236	100.0	236	100.0

En la tabla 18 se describen los niveles de agresión sus modalidades de las muestras de este estudio. Se puede observar que, los niveles altos de agresión son; 26.3% en el nivel alto y 23.7% en el nivel muy alto, evidenciando que el 50% de los estudiantes de la institución educativa participante del distrito de San Juan de Miraflores, presentan conductas agresivas en la interacción social. En relación a las dimensiones, se pueden observar, muy altos niveles de agresión física en el 20.8% de estudiantes, muy altos niveles de agresión verbal en el 25.8%, muy altos niveles de hostilidad en el 23.3%, y muy altos niveles de ira en el 25.4% de los estudiantes. Los resultados evidencian que la agresión verbal y las manifestaciones de ira son las formas de agresión que más se manifiestan en los estudiantes de educación básica regular participantes de este estudio.

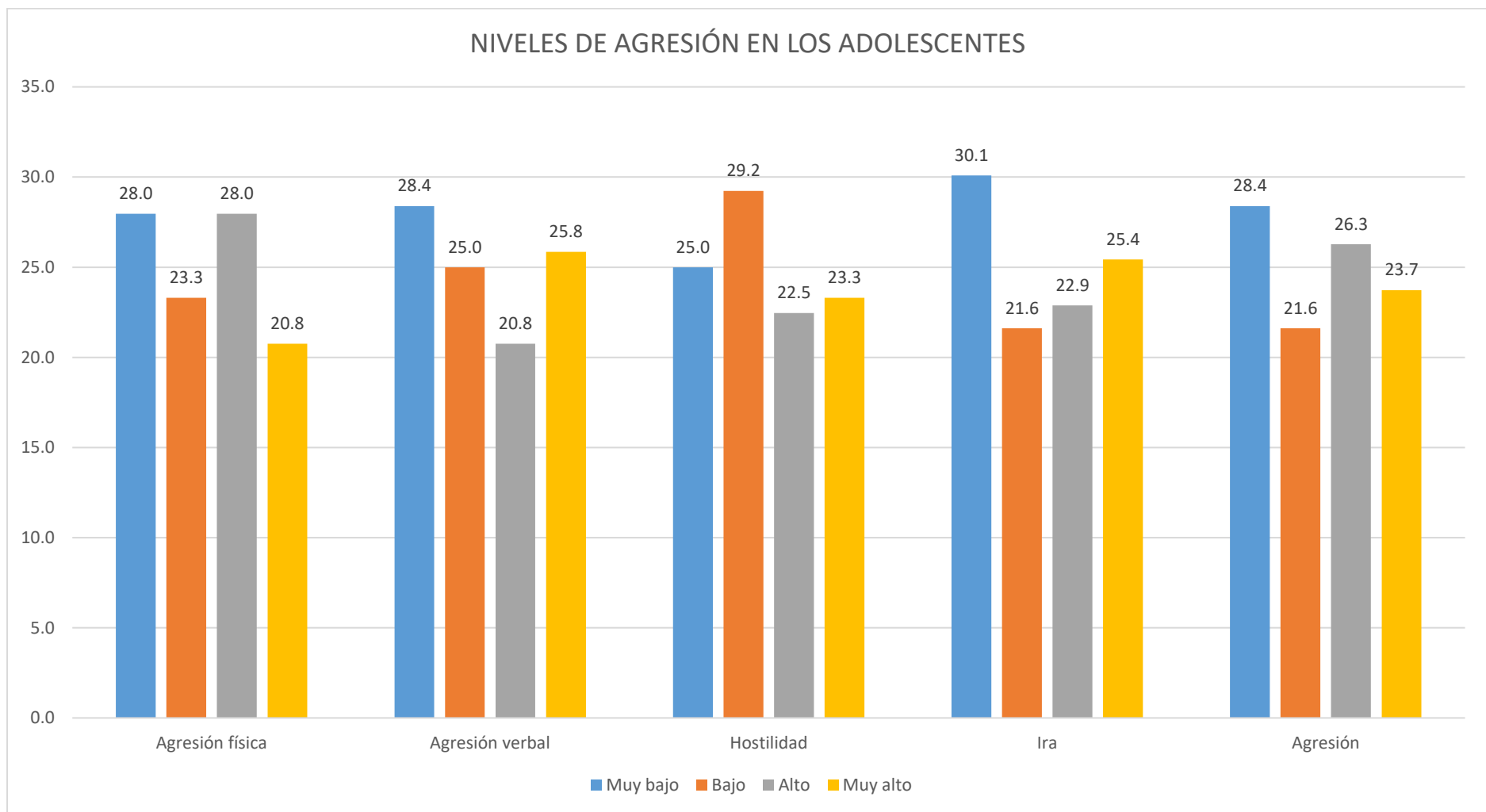


Figura 5. Niveles de agresión en los estudiantes

4.7 Prueba de normalidad de las muestras de agresión

Tabla 19

Kolmogorov Smirnov de las muestras de agresión

	D1: AF	D2: AV	D3: HOS	D4: IRA	Agresión
N	236.00	236.00	236.00	236.00	236.00
Media	24.69	21.66	18.99	13.36	78.71
DS	6.47	5.66	4.89	3.76	17.80
Máxima absoluta	0.08	0.06	0.05	0.09	0.04
Máxima positiva	0.08	0.05	0.04	0.09	0.04
Máxima negativa	-0.05	-0.06	-0.05	-0.07	-0.04
K-S	0.08	0.06	0.05	0.09	0.04
<i>p</i>	,002*	,039*	,099 ^{ns}	,000***	,200 ^{ns}

Nota: *** $p > 0.001$

En la tabla 19, se observan los resultados de la prueba de Kolmogorov Smirnov de las muestras de agresión y sus dimensiones. Los coeficientes de significancia del test de K-S, son inferiores a $p < 0.05$ en la agresión verbal, agresión física, e ira, por lo tanto, para comparar los niveles de agresión de estas muestras considerando las variables, sexo, edad y grado, se emplearon estadísticos no paramétricos (U de Man Whitney y Chi cuadrado), mientras que para comparar los niveles de agresión de la hostilidad y la agresión a nivel general se emplearan estadísticos paramétricos (t Student y Anova), puesto que, los coeficientes de significancia del test K-S de estas muestras es $p > 0.05$.

4.8. Agresión según sexo, edad y grado escolar

Tabla 20

Agresión según sexo en los estudiantes

Sexo		N	RP	SR	U	<i>p</i>
D1: AF	Masculino	115	125.6	14446	6139	0.12ns
	Femenino	121	111.7	13520		
D2: AV	Masculino	115	124.5	14320	6265	0.19ns
	Femenino	121	112.8	13646		
D3: IRA	Masculino	115	125.2	14402	6184	0.14ns
	Femenino	121	112.1	13565		
		N	Media	DS	<i>t</i>	P
D4: HOS	Masculino	115	19.6	4.34	3.7	0.06ns
	Femenino	121	18.4	5.31		
Agresión	Masculino	115	80.9	14.15	17.3	0.00***
	Femenino	121	76.7	20.54		

Nota: $p > 0.05$, * $p < 0.05$

En la tabla 20, se puede observar la comparación de los niveles de agresión según el sexo de la muestra de este estudio, evidenciándose que solamente existen diferencias altamente significativas $p < 0.001$ en la agresión general, obteniendo los puntajes más altos, los estudiantes de sexo masculino en comparación con el sexo femenino.

Tabla 21

Agresión según grado en los estudiantes

Grado		N	RP	X ²	p
	3ro	78	116.7		
D1: AF	4to	78	111.5	2.17	0.34ns
	5to	80	127.1		
	3ro	78	121.2		
D2: AV	4to	78	108.2	2.83	0.24ns
	5to	80	125.9		
	3ro	78	121.7		
D3: IRA	4to	78	109.9	1.92	0.38ns
	5to	80	123.8		
		N	X		
D4: HOS	3ro	78	19.7	2.71	0.07ns
	4to	78	18.0		
	5to	80	19.2		
Agresión	3ro	78	79.9	1.77	0.17ns
	4to	78	75.6		
	5to	80	80.6		

Nota: p>0.05

En la tabla 21, se presentan los niveles de agresión según grado. En relación a la comparación de las muestras con distribución no paramétrica (agresión física, verbal e ira) mediante la U de Mann Whitney, no se evidencian diferencias significativas p>0.05 según grado. Por otro lado, en relación a las muestras paramétricas (hostilidad y agresión general), tampoco se identificaron diferencias significativas, considerando la variable comparativa grado. Los resultados obtenidos evidencian que los niveles de agresión de los estudiantes no se manifiestan con igual prevalencia independientemente del grado escolar de los estudiantes.

Tabla 22

Agresión según edad en los estudiantes

Edad	N	RP	U	p	
D1: AF	14	41.00	115.87	0.42	0.94ns
	15	81.00	122.40		
	16	69.00	117.34		
	17	45.00	115.66		
D2: AV	14	41.00	115.34	0.55	0.91ns
	15	81.00	122.92		
	16	69.00	115.65		
	17	45.00	117.79		
D3: IRA	14	41.00	115.49	2.69	0.44ns
	15	81.00	125.49		
	16	69.00	108.57		
	17	45.00	123.89		
D4: HOS		N	Media	F	p
	14	41.00	19.10		
	15	81.00	18.62		
	16	69.00	18.86		
Agresión	17	45.00	19.78	0.57	0.64ns
	14	41.00	78.07		
	15	81.00	79.59		
	16	69.00	77.28		
	17	45.00	79.89	0.30	0.83ns

Nota: $p > 0.05$

En la tabla 22, se presentan los niveles de agresión según edad. En relación a la comparación de las muestras con distribución no paramétrica (agresión física, verbal e ira) mediante la U de Mann Whitney no se evidencian que existen diferencias significativas $p > 0.05$ según edad. Por otro lado, en relación a las muestras paramétricas (hostilidad y agresión general) tampoco se identificaron diferencias significativas $p < 0.005$ considerando la variable comparativa edad. Los resultados obtenidos evidencian que los niveles de agresión de los estudiantes no se manifiestan con igual prevalencia independientemente de la edad en los estudiantes en la institución educativa participante.

4.9 Prueba de hipótesis

HG: Existen diferencias significativas al comparar los niveles de autocontrol en los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión en los estudiantes de una institución educativa de San Juan de Miraflores.

Tabla 23

Autocontrol en estudiantes con alto y bajo nivel de agresión

	Agresión	N	RP	SR	U	<i>p</i>
D1: RP	Bajos niveles de agresión	118	138.37	16327.50	4617.50	0.00***
	Altos niveles de agresión	118	98.63	11638.50		
D2: RR	Bajos niveles de agresión	118	142.94	16867.50	4077.50	0.00***
	Altos niveles de agresión	118	94.06	11098.50		
D3: AP	Bajos niveles de agresión	118	133.38	15739.00	5206.00	0.00***
	Altos niveles de agresión	118	103.62	12227.00		
Autocontrol	Bajos niveles de agresión	118	146.23	17255.00	3690.00	0.00***
	Altos niveles de agresión	118	90.77	10711.00		

*** $p < 0.001$

En la tabla 23, se presentan los resultados de los niveles de autocontrol en los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión en los estudiantes de la institución educativa de San Juan de Miraflores participantes de este estudio. Se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ en los niveles de autocontrol y sus tres dimensiones (Retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesual), destacando en todos los casos que los estudiantes con altos niveles de agresión, presentan menores niveles de autocontrol en comparación con los estudiantes con bajos niveles de agresión.

Tabla 24

Autocontrol en estudiantes con alto y bajo nivel de agresión física y verbal

Autocontrol		N	RP	SR	U	p
AGRESIÓN FÍSICA						
D1:RP	Bajo	121	141.50	17121.00	4175.00	0.00***
	Alto	115	94.30	10845.00		
D2: RR	Bajo	121	145.75	17636.00	3660.00	0.00***
	Alto	115	89.83	10330.00		
D3: AP	Bajo	121	132.57	16041.00	5255.00	0.00***
	Alto	115	103.70	11925.00		
Autocontrol	Bajo	121	148.38	17953.50	3342.50	0.00***
	Alto	115	87.07	10012.50		
AGRESIÓN VERBAL						
D1:RP	Bajo	126	136.18	17159.00	4702.00	0.00***
	Alto	110	98.25	10807.00		
D2: RR	Bajo	126	136.71	17226.00	4635.00	0.00***
	Alto	110	97.64	10740.00		
D3: AP	Bajo	126	128.03	16132.00	5729.00	0.02*
	Alto	110	107.58	11834.00		
Autocontrol	Bajo	126	140.17	17661.00	4200.00	0.00***
	Alto	110	93.68	10305.00		

Nota: * p<0.05, *** p<0.001

En la tabla 24, se presentan los resultados de los niveles de autocontrol en los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión física y verbal en los estudiantes de la institución educativa participantes de este estudio, identificándose diferencias significativas $p < 0.05$ en el autocontrol y sus dimensiones, presentando en todos los casos mayores niveles de autocontrol los estudiantes pertenecientes al estrato poblacional (bajos niveles de agresión física y bajos niveles de agresión verbal).

Tabla 25

Autocontrol en estudiantes con alto y bajo nivel de ira y hostilidad

		Bajos y altos				
Autocontrol	niveles de hostilidad	N	RP	SR	U	<i>p</i>
HOSTILIDAD						
D1:RP	Bajos	128	132.13	16913	5167	0.00***
	Altos	108	102.34	11053		
D2: RR	Bajos	128	131.72	16860	5219	0.00***
	Altos	108	102.83	11105		
D3: AP	Bajos	128	125.34	16043	6036	0.09ns
	Altos	108	110.39	11922		
Autocontrol	Bajos	128	134.38	17200	4880	0.00***
	Altos	108	99.69	10766		
IRA						
D1:RP	Bajos	122	134.44	16402	5009	0.00***
	Altos	114	101.44	11564		
D2: RR	Bajos	122	136.67	16674	4737	0.00***
	Altos	114	99.05	11292		
D3: AP	Bajos	122	125.26	15282	6129	0.11ns
	Altos	114	111.26	12684		
Autocontrol	Bajos	122	137.22	16740	4670	0.00***
	Altos	114	98.47	11225		

Nota: $p > 0.05$, *** $p < 0.001$

En la tabla 25, se presentan los resultados de los niveles de autocontrol en los estudiantes con altos y bajos niveles de ira y hostilidad en los estudiantes de la institución educativa de San Juan de Miraflores participante. Se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ en los niveles de autocontrol y dos de sus dimensiones (retroalimentación personal, retraso de la recompensa) en la ira y la hostilidad, destacando por presentar mayores niveles de autocontrol, los estudiantes con bajos niveles de ira y hostilidad.

CAPÍTULO V
DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

En este estudio, se planteó como objetivo investigación, evaluar las diferencias significativas al comparar los niveles de autocontrol en los estudiantes de secundaria con altos y bajos niveles de agresión que estudian en una institución educativa de San Juan de Miraflores. El estudio concluyó identificando diferencias significativas en los niveles de autocontrol en los estudiantes con altos niveles de agresión física y verbal, la hostilidad e ira, $p < 0.05$ presentándose los niveles más altos de autocontrol en los estudiantes con bajos niveles de agresión y sus modalidades, demostrando de esta manera que lo afirmado por, Webb et al. (2010) quienes afirmaron que los adolescentes con bajos niveles de autocontrol presentaran pocas habilidades para controlar sus impulsos, por lo tanto tendrán una mayor probabilidad de experimentar emociones y pensamientos negativos como el sentirse amenazados o criticados.

En relación a los resultados de la contrastación de hipótesis del objetivo general presentado anteriormente, se pueden encontrar en la literatura científica resultados similares puesto que (Pung et al., 2015) en un estudio con estudiantes de Malasia, que los estudiantes con bajos niveles de autocontrol presentan altos niveles de agresión, del mismo modo, Amézquita (2017) en un estudio con adolescentes de Medellín, Colombia, halló que los niveles de autocontrol son muy importantes para mejorar el rendimiento académico. La evidencia científica presentada hace posible que se pueda inferir que los estudiantes con altos niveles de agresión van a presentar dificultades académicas y bajos niveles de motivación de logro académico y rendimiento académico, condición que los hace propensos a presentar bajo rendimiento escolar que puede afectar en algunos casos significativamente el desarrollo académico y social.

A nivel local, no se ha identificado estudios comparativos que comparen los niveles de autocontrol en estudiantes de secundaria con altos y bajos niveles de agresión, sin embargo, existe una amplia evidencia empírica local que demuestra que los bajos niveles de agresión, se relacionan significativamente con el desarrollo socioemocional, puesto que, estudios como los desarrollados

por (Rodríguez, 2019) en estudiantes de Lima Sur, han demostrado que el autocontrol se relaciona de forma directa y significativa con la conducta agresiva, mientras que, Cantera (2019) identificó relación significativa con las habilidades sociales, (Mory, 2019) con el consumo de drogas y León y Peralta (2017) con el autoconcepto. El panorama presentado, evidencia la importancia que tiene el autocontrol en el desarrollo y formación de las competencias personales, sociales y académicas en los adolescentes de Lima Metropolitana, por ello, es muy importante que se desarrollen investigaciones que aborden el autocontrol con mayor profundidad, identificando a los estudiantes más vulnerables, puesto que la adolescencia es una etapa difícil que se caracteriza por la presencia de altos niveles de inestabilidad emocional que incrementaran significativamente las situaciones estresantes de los adolescentes, llevándolos en algunos casos a desarrollar problemas emocionales como la depresión, ansiedad, etc., problemas comportamentales como, la violencia, agresión, etc. afectando su bienestar psicológico.

En relación al autocontrol, en este estudio se identificó que los niveles prevalentes fueron los bajos, puesto que el 43.6% de los estudiantes presenta bajos niveles (22% muy bajo y 21.6% en bajo) obteniendo la mayor dificultad en la retroalimentación personal con un 43.6% en nivel bajo, evidenciando de esta manera que los estudiantes carecen de conductas y actitudes que favorecen la inhibición de conducta impulsivas frente a situaciones estresantes, además los niveles de autocontrol procesual y retraso de la recompensa, presentan porcentajes muy significativos en el nivel bajo, pues el 24.6% carece de esta capacidad, demostrando de esta manera que los estudiantes de la institución educativa participantes de este estudio son muy sensibles a la crítica, presentando en su personalidad, probablemente altos rasgos de inestabilidad emocional y energía (Flores (2016) incrementando la probabilidad de emitir conductas agresivas hacia sus pares cuando se sientan amenazados (Rodríguez, 2019). Estos resultados, son muy similares a los hallados por; Cantera (2019) quien identificó que el 34.1% de los estudiantes de secundaria de una IE de Lima Este, presentan altos niveles de impulsividad, es decir, carecen de conductas y actitudes que le permitan auto controlarse ante situaciones estresantes. Estos estudios permiten dar una posible explicación a

los altos niveles de agresión y acoso escolar identificados en estudios con adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur, como los desarrollados por (Gamarra, 2018) y Quipe (2015).

En relación a la agresión, en este estudio se identificó que más del 50% de estudiantes presentan conductas y actitudes agresivas, siendo la modalidad de agresión más prevalente, la física (48.8%), el cual está presente en casi la mitad de los adolescentes. Algunos estudios locales, han evidenciado que la prevalencia de la agresión en los adolescentes que cursan el nivel secundario en las instituciones educativas de Lima Sur, son altas, puesto que Rodríguez (2019) identificó una prevalencia superior al 25% en Chorrillos, porcentaje similar al reportado por (Gamarra, 2018) en estudiantes del distrito de Pachacamac. La agresión es definida por Bandura (1972) como una serie de conductas aprendidas, estas conductas afectan el desarrollo de los estudiantes, puesto que, hacen que presenten relaciones interpersonales conflictivas, afectando el desarrollo emocional y social, tal como lo evidencia (Pajuelo y Noe, 2017) quienes reportaron en un estudio con adolescentes de Chimbote, relación significativa $p < 0.05$ entre agresión y los bajos niveles de autoestima, del mismo modo, (Gutiérrez, 2018) identificó que el 54.2% de estudiantes de secundaria en una Institución educativa de Villa El Salvador con conductas agresivas presentan, resentimiento y sospecha. Goleman (1995) refiere que los altos niveles de agresión afectan el autoconcepto en los estudiantes de secundaria dejando en evidencia lo perjudicial que son para el desarrollo de los adolescentes, por ello, es muy importante que, la comunidad educativa y la familia brinden a los estudiantes, espacios que favorezcan el desarrollo de conductas prosociales, mejorando de esta manera su autoeficacia, autoestima, empatía, etc.

Por último, es importante precisar que en este estudio se evaluaron las propiedades psicométricas de la Escala CACIA, evidenciando de esa manera que es un instrumento con altos niveles de confiabilidad y validez para la evaluación del autocontrol en adolescentes, por ello, se recomienda su uso para evaluación clínica e investigativa con la finalidad de contrastar los hallazgos identificados en este estudio, los cuales permitirán a los psicólogos, directivos

y docentes de las instituciones educativas de Lima Sur, implementar programas de prevención e intervención que mejoren la gestión de emociones de los estudiantes (autocontrol) mejorando de esta manera la convivencia saludable y rendimiento académico de los estudiantes.

5.2. Conclusiones

- Los niveles prevalentes de autocontrol hallados en este estudio, son los niveles bajos, puesto que el 43.6% de los estudiantes presenta bajos niveles (22% muy bajo y 21.6% en bajo), en relación a las dimensiones, se identificó que el 43.6% de los estudiantes presentan un nivel bajo de retroalimentación personal, el 24.6% un nivel muy bajo de retraso de la recompensa y autocontrol procesual.
- Se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ en los niveles de autocontrol según sexo, en el retraso de la recompensa, autocontrol procesual y el nivel general de autocontrol; mientras que, según grado escolar y edad, se identificaron diferencias en el nivel de autocontrol procesual. En todos los casos presentaron los mayores niveles los estudiantes de los últimos niveles secundarios.
- Los niveles de agresión prevalentes son los altos (26.3% en el nivel alto y 23.7% en el nivel muy alto), mientras que, en las dimensiones, (20.8% en agresión física, 25.8% en agresión verbal, 23.3% en hostilidad y 25.4% en ira). Los resultados evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes de secundaria de la institución educativa de San Juan de Miraflores presentan actitudes y conductas agresivas con sus compañeros.
- Se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ en los niveles de agresión general según sexo, destacando por presentar los mayores niveles de agresión los estudiantes de sexo masculino, en relación a las modalidades de agresión, no se identificaron diferencias significativas según sexo, grado escolar y edad de los estudiantes.

- Se identificaron diferencias significativas $p < 0.05$ en los niveles de autocontrol y sus dimensiones (retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesual) entre los estudiantes con altos y bajos niveles de agresión general y sus modalidades, agresión física, verbal, ira y hostilidad, destacando en todos los casos por presentar los mayores niveles de agresión, los estudiantes con bajos niveles de autocontrol.

5.3. Recomendaciones

- Considerando los resultados de este estudio que evidencian altos niveles de agresión en los estudiantes, se recomienda al personal administrativo de la institución educativa participante de este estudio, establecer alianzas estratégicas con los puestos de salud mental de y puestos de salud cercanos a la comunidad con la finalidad de que junto al psicólogo de la institución educativa del colegio San Juan, puedan desarrollar estrategias de prevención e intervención de los estudiantes con altos niveles de agresión en la institución educativa los cuales ascienden a más del 50% de estudiantes.
- Se recomienda seguir desarrollando estudios comparativos que consideren la variable agresión y sus factores asociados, puesto que este diseño de investigación es más beneficioso al momento de implementar estrategias de prevención e intervención con los estudiantes de Lima Sur, siendo muy importantes al momento políticas de salud mental en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima, Perú: Editorial Universitaria.
- Amézquita, J. (2017). *Estudio correlacional en estudiantes de noveno grado de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Anderson, C. & Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(1), 353-359.
- Bandura, A. (1976). *Social learning analysis of aggression*. En E. Ribes y A. Bandura (eds.): *Analysis of delinquency and aggression*. Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Barrios-Vanegas, M. (2016). Factores psicológicos que influyen en la conducta agresiva de niños y niñas de 8 de edad. *Rev. Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 204-217.
- Beltran, Y., Torrado, O. y Vargas, C. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia* 12(2), 173-186.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression*. New York, Estados Unidos: Basic Books.
- Bowlby, J. (1985). El papel de la experiencia infantil en el trastorno cognitivo. *Cognition and Psychotherapy*, 16(1), 181-200.

- Buss A. & Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Buss, A. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Burr, W. Hill, R. Nye, F. & Reiss, I. (1979). *Contemporary theories about the family: Research based theories*. New York, Estados Unidos: Free Press.
- Caballero, S; Contini, N. Lacunza, A. Mejail, S. y Coronel, P. (2017). Habilidades sociales, comportamiento agresivo y contexto socioeconómico. Un estudio comparativo con adolescentes de Tucumán (Argentina). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, 53(1), 183-203.
- Capafóns, A. y Silva, F. (2001). *Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Cantera, J. (2019). *Autocontrol emocional y la capacidad para resolver problemas interpersonales en estudiantes del sexto ciclo de la I.E.N° 153 - SJL, 2019* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Carrasco, M. y González, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Cerezo, E (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre lo implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson.
- D´Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

- Dodge, K. & Coie, J. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Ellis, A. (1976). Healthy and unhealthy aggression. *Humanitas*, 12(2), 239-254.
- Esteve, J. Merino, D., Rius, F., Cantos, B. y Ruiz, C. (2003). Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural. *Revista de Educación*, 332(332), 357-381.
- Fernandes, F., Marín, F. y Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Liberabit.*, 16(2), 217-226.
- Feshbach, S. (1970). *Aggression*. En P. Mussen (Ed), *Cannichael's manual of child Psychology*. New York, Estados Unidos: Wiley.
- Flores, K. (2016). *Dimensiones de la personalidad y autocontrol en estudiantes del 5to de secundaria de una Institución Educativa Estatal, Chiclayo 2016* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Lima, Perú.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2018). *Cifras de la violencia hacía los niños y adolescentes en el Perú*. Recuperado de: <https://n9.cl/ej9zk>
- Gamarra, Y. (2018). *Agresión y autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Pachacámac* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- García, F. (2019). *Inteligencia Emocional en estudiantes de 4to y 5to de secundaria en un colegio estatal de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú.
- Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Greenberg, M. Speltz, M. & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behaviour problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- Grotpeter, J. & Crick, N. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328-2338.
- Gutiérrez, S. (2018). *Agresividad y personalidad en adolescentes de dos instituciones educativas de Villa El Salvador* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Hernández, S. y Mendoza, C: (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial: México: Mc Graw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2015). *Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES 2015)*. Recuperado de: <https://n9.cl/2kfjn>
- Kim, K., Seo, E. (2015). The Relationship between Procrastination and Academic Performance: A Meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje: Principios y Aplicaciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- León, Y. Peralta, R. (2017). *Autoconcepto y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de instituciones privadas de lima sur, 2016*. (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Luna, E., Gómez, J. y Lasso, T. (2013). *Relación entre desempeño académico y autocontrol*. Plumilla Educativa.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behaviour problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-73.

- Mahoney, M. (1972). Research issues in self-management. *Behavior Therapy*, 14, 45-68.
- McCarthy, P. (1974). *Youths who murder*. En J. De Wit y M.W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggression*. The Hague: Mouton.
- Meza, H. (2019). *Autocontrol emocional y la capacidad para resolver problemas interpersonales en estudiantes del sexto ciclo de la I.E.N° 153 - SJL, 2019* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Monroy, A. (2014). *Autoconcepto en adultos con paraplejia que llevan una vida activa y saludable* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Arana-Sharon.pdf>
- Mory, S. (2019). *El autocontrol y su relación con el consumo de alcohol en estudiantes de secundaria en una institución educativa*. Amarilis. 2019 (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Violencia juvenil*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys – a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olivares, J. y Méndez, F. (1998). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Pajuelo, J. y Noé, M. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigaciones de Estudiantes de Psicología "JANG"*. 6(1), 86-100.
- Pakaslahti, L. (2000). Childrens´ and adolescents´ aggressive behaviour in context: the development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 467- 490.

- Patterson, G. (1986). Performance models for aggressive boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pérez-Cárceles, M. Gómez-Gallego, M. Gómez-Gallego, J. Palazón-Pérez A. y Gómez-García, J. (2014). El género como variable moderadora de los Resultados Académicos en la Enseñanza Universitaria. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 14(3), 55-64.
- Pichardo, M. Arco, J. y Fernández, F. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 375-384.
- Pung, P., Nor, S., Baharudin, R. & Osman, S. (2015). Low self-control, peer delinquency an aggreession among adolescents in malaysia. *Asian Social Sciencia*, 11(21), 193-202.
- Quispe, V. (2015). *Epidemiología del bullying y factores asociados en estudiantes de secundaria de Lima-Sur 2013* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Rimaycuna, J. (2015). *Nivel de acoso escolar en alumnos del 3° al 5° grado de secundaria en una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo. 2015* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Rezk, M. (1980). *Autocontrol: nociones básicas e investigación fundamental*. En: *Ardila, Ruben (1980) " Terapia del comportamiento. Fundamentos, técnicas y aplicaciones"* Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia, España: ACDE.
- Rodríguez, A. (2019). *Autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución del distrito de Chorrillos* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.

- Sánchez, F. (2017). *Autocontrol en adolescentes de 11 a 18 años de edad institucionalizados y no institucionalizados, Urubamba-Cusco, 2017* (Tesis de pregrado). Universidad Andina del Cusco, Cusco, Perú.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2017). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Business Suport Aneth: Lima.
- Schultz, D. y Schultz, S. (2010). *Teorías de la personalidad*. México: D. F. Editorial.
- Skinner, B. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Fontanela.
- Shaffer, D. & Kipp, K. (2009). *Development psychology: Childhood and adolescence. International Student Edition (7th edition)*. Thomson Wadsworth.
- Swann, A. (2003). Neuroreceptor Mechanisms of aggression and its Treatment. *Journal of Clinical Psychiatry, 64(4)*, 26-35.
- Tintaya, G. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala de agresión de buss y Perry* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Vaello, J. (2011). *Reflexiones y Experiencias en Educación*. Recuperado de https://convivencia.files.wordpress.com/2014/10/e01_entrevistajuanvaello.pdf
- Webb, T., Joseph, J., Yardley, L. & Michie, S. (2010). Using the Internet to Promote Health Behavior Change: A Systematic Review and Meta-analysis of the Impact of Theoretical Basis. *Journal of Medical Internet Research, 12(1)*, 89–106.

ANEXOS

Anexo 1: Protocolo del Cuestionario CACIA

Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente – CACIA

Adaptación

(Rodríguez, 2009)

INSTRUCCIONES:

En las páginas siguientes encontrarás una serie de frases que quizá describan cómo te comportas, piensas o te sientes. Cuando leas cada frase, pon una marca (X) sobre el **SI**, si te describe. Si **no** te describe, pon una marca sobre el **NO**.

Ejemplos: - Me gusta comer helados durante el verano ~~X~~ SI NO
 - A menudo oigo música clásica SI ~~X~~NO

En el primer ejemplo, el chico que ha contestado cree que la frase le describe, y por eso ha marcado la palabra SI. En el segundo ejemplo, ha pensado que la frase no le describe, y por eso ha marcado la palabra NO.

Procura responder sin detenerte excesivamente en cada frase. Contesta a todas las frases. Cuando termines, repásalas, a ver si has dejado alguna en blanco y la respondes. No hay respuestas buenas o malas, ni verdaderas ni falsas; procura ser totalmente sincero al contestar.

1. Normalmente hago las cosas que realmente me gustan, aunque haya cosas más urgentes que hacer.	SI	NO
2. Casi siempre hago las cosas que me gustan, aunque tenga cosas más importantes que hacer.	SI	NO
3. Cuando quiero llegar temprano a un sitio, me fijo una hora determinada para salir.	SI	NO
4. Cuando me dicen que debo portarme bien, suelo preguntar: "¿Qué quiere decir eso?"	SI	NO
5. Cuando estoy aburrido pero quiero estudiar, procuro quitar de mi vista todo lo que me pueda distraer (juguetes, revistas, etc.)	SI	NO
6. Cuando consigo cosas por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi esfuerzo, más a gusto me siento.	SI	NO
7. A veces soy brusco con los demás.	SI	NO
8. Cuando cometo errores me critico a mí mismo.	SI	NO

9. Recuerdo mis obligaciones en casa.	SI	NO
10. Para mí es importante saber lo que tengo que hacer para saber si lo estoy consiguiendo.	SI	NO
11. Llego puntual a todos los sitios.	SI	NO
12. Me gusta todo tipo de comida.	SI	NO
13. Cuando prometo algo y me cuesta cumplirlo, procuro tenerlo en la cabeza y recordármelo.	SI	NO
14. Si pongo un plan en marcha, quiero saber por mis propios medios cómo me va funcionando.	SI	NO
15. Cuando me esfuerzo por algo, sé si voy teniendo éxito en mi empeño.	SI	NO
16. Me cuesta mucho recordar las normas de clase, aunque las sepa.	SI	NO
17. A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho.	SI	NO
18. Suelo pensar en por qué mis amigos se comportan de la manera que lo hacen.	SI	NO
19. A veces desobedezco a mis padres.	SI	NO
20. Recojo los papeles que otros tiran al suelo.	SI	NO
21. Me cuesta darme cuenta qué cosas de las que hago les gustan a mis amigos.	SI	NO
22. Cuando soy incapaz de hacer algo que me cuesta, pienso que se debe a la mala suerte.	SI	NO
23. A veces digo mentiritas a mis compañeros.	SI	NO
24. Cuando algo me da mucho miedo, me es imposible pensar en cosas que me distraigan.	SI	NO
25. Cuando me preguntan "¿Por qué haces eso?", me quedo sin saber qué responder.	SI	NO
26. Cuando alguien me cuenta sus problemas, me cuesta saber cómo los puede solucionar.	SI	NO
27. Sólo trabajo cuando por ello puedo conseguir cosas enseguida.	SI	NO
28. Si me prometo algo a mí mismo, intento pensar en si lo que hago es lo que me he prometido.	SI	NO
29. Me animo a mí mismo a mejorar, sintiéndome bien o dándome algo especial cuando progreso en algo.	SI	NO
30. Corrijo a los demás cuando dicen groserías.	SI	NO
31. Hago inmediatamente lo que me piden.	SI	NO
32. Cuando quiero estudiar más, busco las maneras de conseguirlo, empezando por preguntarme qué es lo que me impide estudiar.	SI	NO
33. Desconozco qué puedo hacer para tranquilizarme cuando estoy nervioso.	SI	NO

34. Cuando me aguanto algo que me duele (un brazo roto, una herida, etc.) me imagino a los demás admirándome por mi valentía.	SI	NO
35. Si tengo que resistir algo que me hace daño (que me limpien una herida, que me pongan una inyección, etc.), me propongo soportar todo lo que haga falta para no tener que repetirlo.	SI	NO
36. A medida que voy consiguiendo lo que quiero, se me olvida ver lo que queda por hacer.	SI	NO
37. Cuando me porto bien y me cuesta hacerlo (por ejemplo, hacer una tarea sin ganas, estar callado en clase, etc.), lo hago, sobre todo, porque me gusta que me alaben.	SI	NO
38. Cuando hago algo en equipo, soy incapaz de saber la parte del resultado que se debe a mi trabajo.	SI	NO
39. A menudo pienso en cómo seré de mayor.	SI	NO
40. Cuando quiero dejar de hacer algo que me gusta, pero que no debo, procuro pensar en las razones que tengo para ello.	SI	NO
41. Todas las personas me caen muy bien.	SI	NO
42. Alguna vez he hecho como que no oía cuando me llamaban.	SI	NO
43. A menudo recuerdo las cosas que hacía antes y las comparo con las que hago ahora.	SI	NO
44. Comparto todas mis cosas con los demás.	SI	NO
45. Si voy a hacer algo que he prometido evitar, oigo la voz de mi conciencia.	SI	NO
46. Cuando me pongo nervioso intento tranquilizarme, ya que así las cosas me salen mejor.	SI	NO
47. Cuando tengo éxito en cosas de poca importancia, me animo para continuar haciéndolas.	SI	NO
48. Me es difícil acabar mi trabajo si no me gusta.	SI	NO
49. Disfruto imaginándome cosas que me gustaría que ocurriesen.	SI	NO
50. Ante todo, prefiero terminar una tarea que tengo que hacer y después comenzar con las cosas que realmente me gustan.	SI	NO
51. Aunque los demás no me digan nada, me siento muy bien si hago algo difícil y complicado.	SI	NO
52. Cuando hago algo a propósito, me doy cuenta de cómo reaccionan los demás.	SI	NO
53. Si quiero ahorrar dinero, voy anotando el dinero que gasto para saber lo que me queda.	SI	NO
54. Actúo de acuerdo a lo que deseo en el momento.	SI	NO

55. Tiendo a retrasar los deberes que me aburren, aunque los pueda hacer enseguida.	SI	NO
56. Simplemente diciéndome con el pensamiento lo que debo hacer me es más fácil hacerlo bien.	SI	NO
57. Me es difícil saber lo que pasará si hago algo.	SI	NO
58. Me cuesta cambiar mi manera de actuar, ya que me es difícil darme cuenta de cuándo hago algo incorrecto.	SI	NO
59. Suelo olvidarme de anotar los deberes de clase que tengo que hacer en casa.	SI	NO
60. Cuando digo o hago algo malo, siempre pido disculpas.	SI	NO
61. Me gustaría ser un sabio para conocer por qué hago las cosas que preferiría evitar hacer.	SI	NO
62. Cuando tengo muchas cosas que hacer, me olvido de hacer una lista para recordarlas.	SI	NO
63. Cuando me esfuerzo por algo, me es difícil saber si voy consiguiendo lo que quería.	SI	NO
64. A veces soy presumido delante de mis compañeros.	SI	NO
65. Cuando tengo mucha sed y es imposible beber en ese momento, sólo pienso en las ganas que tengo de beber.	SI	NO
66. Me cuesta creer que hacer siempre lo que deseo puede perjudicarme.	SI	NO
67. Creo que uno tiene derecho a divertirse aunque no haya cumplido antes con sus obligaciones.	SI	NO
68. Cuando hago algo bien, disfruto un rato por haberlo hecho.	SI	NO
69. Si he cogido algo que no es mío y me dicen "¿Por qué lo has hecho?", me quedo sin saber qué decir.	SI	NO
70. Las cosas suelen salirme al revés de como yo pensaba que saldrían.	SI	NO
71. Cuando dejo las tareas sin hacer, sólo pienso en las cosas con que me estoy divirtiendo.	SI	NO

Anexo 2: Protocolo del Cuestionario AQ

Cuestionario de Agresión (AQ)

Buss y Perry

Tintaya (2017)

ÍTEMS	CF	BF	VF	BV	CV
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.					
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.					
3. Me enoja rápidamente, pero se me pasa en seguida.					
4. A veces soy bastante envidioso.					
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente					
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enojo que tengo.					
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.					
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.					
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.					
11. Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar.					
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.					
13. Suelo involucrarme en la peleas algo más de lo normal.					
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.					
15. Soy una persona apacible.					
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.					
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.					
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.					
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.					
20. Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas.					
21. Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos.					
22. Algunas veces pierdo el control sin razón.					
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.					

24. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.					
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.					
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.					
27. He amenazado a gente que conozco.					
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.					
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.					