



**Autónoma**  
Universidad Autónoma del Perú

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

**TESIS**

“AUTOCONTROL Y AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO  
DE CHORRILLOS”

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**AUTOR**

WILMER ANDRÉS RODRÍGUEZ DEL ÁGUILA

**ASESORA**

MG. LUZ ELIZABETH MAYORGA FALCÓN

**LIMA, PERU, OCTUBRE DE 2019**

## **DEDICATORIA**

A mis padres por su constante apoyo,  
a mi familia por la paciencia y amor  
incondicional y a Dios que guía mi  
camino día a día.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mis más sinceros agradecimientos a las personas que me acompañaron en el camino de la realización de este trabajo de investigación, tanto a mis asesores de tesis Mg. Elizabeth Mayorga y Mg. Guissela Mendoza.

A mis compañeros de la universidad, con los que compartí gratos momentos y me llevo hermosas experiencias.

A mis jefes de internado Lic. Verónica, Lic. Nadia y Lic. Mariella que me instruyeron en el día a día en mi práctica profesional.

Al colegio que me abrió las puertas para este estudio, Virgen del Morro Solar. Esto incluye a cada profesor que me brindó parte de su tan valioso tiempo para aplicar los instrumentos utilizados.

A mi familia, ya que gracias a sus oraciones se ve realizado este primer gran paso en mi vida, con todo el amor y paciencia siempre están mostrándome la importancia del que persevera siempre triunfa, aunque atravesemos por inconvenientes, al final la recompensa es gratificante, no estaría aquí sin su apoyo.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo general determinar la relación entre el autocontrol y agresividad de los estudiantes de secundaria de la institución educativa básica regular “Virgen del Morro Solar” del distrito de Chorrillos. Para ello, el tipo de investigación fue descriptivo, comparativo y correlacional, con un diseño no experimental. Se empleó como instrumentos de medición el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) fue creado por Capafóns Bonet y Silva Moreno en 1986, trabajado en nuestro país por Rodríguez (2009), y el Cuestionario de Agresión (Aggression Questionnaire, AQ) de Buss y Perry en 1992. Entre los principales resultados se descubrió que existe una correlación inversa, moderada baja y con un nivel de significancia alto ( $r_s = -.268$ ;  $p < .001$ ) entre la agresividad y el autocontrol. En el plano comparativo, se encontró que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) y altamente significativas ( $p < .01$ ) para la variable autocontrol y sus dimensiones: retraso de la recompensa, autocontrol procesual y retraso personal en función del sexo, edad y grado escolar de los participantes. Por otra parte, existen diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) para agresividad y sus componentes: agresividad física y hostilidad según sexo. El nivel de autocontrol se ubicó en la categoría bajo (20.8%), y en cuanto al nivel de agresividad un mayor porcentaje alcanzó el nivel alto (30.5%).

**Palabras clave:** Autocontrol, agresividad, adolescencia, factores de riesgo.

## ABSTRACT

The general objective of this study was to determine the relationship between the self-control and aggressiveness of high school students of the regular basic educational institution "Virgen del Morro Solar" of the district of Chorrillos. For this, the type of research was descriptive, comparative and correlational, with a non-experimental design. The Child and Adolescent Self-Control Questionnaire (CACIA) was used as measuring instruments. It was created by Capafóns Bonet and Silva Moreno in 1986, worked in our country by Rodríguez (2009), and the Questionnaire of Aggression (Aggression Questionnaire, AQ) of Buss and Perry in 1992. Among the main results, it was found that there is an inverse correlation, moderate low and with a high level of significance ( $r_s = -.268$ ,  $p < .001$ ) between aggressiveness and self-control. In the comparative plane, significant ( $p < .05$ ) and highly significant ( $p < .01$ ) differences were found for the self-control variable and its dimensions: reward delay, process self-control and personal delay according to sex, age and degree school of the participants. On the other hand, there are significant differences ( $p < .05$ ) for aggressiveness and its components: physical aggression and hostility according to gender. The level of self-control was placed in the low category (20.8%), and as for the level of aggressiveness a higher percentage reached the high level (30.5%).

**Keywords:** Self-control, aggressiveness, adolescence, risk factors.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral determinar a relação entre o autocontrole e agressividade dos estudantes do ensino médio da instituição educativa básica regular “Virgen del Morro Solar” do distrito de Chorrillos. Para fazer isso, o tipo de investigação foi descritiva, comparativa e correlacional, com um desenho não experimental. Foram usados como instrumentos de medição o Questionário de Autocontrole Infantil e Adolescente (CACIA) criado por Capafóns Bonet e Silva Moreno em 1986, trabalhado em nosso país por Rodrigues (2009), e o Questionário de Agressão (Aggression Cuestionnaire, AQ) de Buss e Perry em 1992. Entre os principais resultados foi descoberto que existe uma correlação inversa, moderadamente baixa e com um nível de significância alto ( $r_s = -.268$ ;  $p < .001$ ) entre a agressividade e o autocontrole. No plano comparativo, verificou-se que existem diferenças significativas ( $p < .05$ ) e altamente significativas ( $p < .01$ ) para a variável autocontrole e suas dimensões: atraso da recompensa, autocontrole processual e atraso pessoal de acordo com o sexo, idade e grau escolar dos participantes. Por outro lado, existem diferenças significativas ( $p < .05$ ) para agressividade e seus componentes: agressão física e hostilidade de acordo ao gênero. O nível de autocontrole foi colocado na categoria baixa (20.80%), em relação ao nível de agressividade um percentual maior atingiu o nível alto (30.5%).

**Palavras-chave:** Autocontrole, agressividade, adolescência, fatores de risco.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

ABSTRACT

RESUMO

INTRODUCCIÓN

## **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

1.1	Realidad problemática.....	2
1.2	Formulación del problema .....	4
1.3	Objetivos de la investigación .....	4
1.3.1	Objetivo general .....	4
1.3.2	Objetivos específicos .....	4
1.4	Justificación e importancia .....	5
1.5	Limitaciones de la investigación.....	6

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

2.1	Antecedentes.....	8
2.1.1	Antecedentes internacionales .....	8
2.1.2	Antecedentes nacionales .....	10
2.2	Bases teóricas y científicas .....	12
2.2.1	Agresividad.....	12
2.2.2	Autocontrol.....	20
2.2.3	Definición conceptual y operacional.....	25

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

3.1	Tipo y diseño de investigación .....	27
3.2	Población y muestra.....	27
3.3	Criterios de selección de la muestra .....	29
3.4	Hipótesis .....	29
3.5	Variables.....	30

3.5.1	Variables de estudio.....	30
3.5.2	Variables sociodemográficas .....	30
3.6	Métodos e instrumentos de investigación.....	31
3.6.1	Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente CACIA. ....	31
3.6.2	Cuestionario de agresión de Buss y Perry.....	39
3.7	Procedimientos de ejecución para la recolección de datos.....	46
3.8	Procedimiento de análisis estadístico de datos .....	47

#### **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

4.1	Análisis descriptivos de las variables de estudio.....	49
4.1.1	Análisis de la variable autocontrol.....	49
4.1.2	Análisis de la variable agresividad .....	52
4.2	Análisis comparativo de la agresividad según variables sociodemográficas.....	56
4.3	Análisis comparativo del autocontrol según variables sociodemográficas .....	59
4.4	Análisis de relación.....	62

#### **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1.	Discusión de los resultados.....	65
5.2.	Conclusiones.....	68
5.3.	Recomendaciones .....	70

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

#### **ANEXOS**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la población según características sociodemográficas...	28
Tabla 2	Matriz de operacionalización de variables de estudio...	31
Tabla 3	V de aiken del criterio de jueces sobre el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA).....	34
Tabla 4	Prueba binomial de la concordancia de los criterios de jueces para el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA).....	35
Tabla 5	Consistencia interna del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) a través de la prueba Alfa de Cronbach .....	36
Tabla 6	Análisis de ítem a través del coeficiente de correlación ítem – test del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) .....	37
Tabla 7	Normas percentilares para el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA).....	38
Tabla 8	V de Aiken del criterio de jueces sobre el cuestionario de agresión (AQ).....	41
Tabla 9	Prueba binomial de la concordancia de los criterios de jueces para el cuestionario de agresión (IQ).....	42
Tabla 10	Análisis de ítems del cuestionario de agresión (AQ) a través de la prueba Alfa de Cronbach.....	43
Tabla 11	Análisis de ítem a través del coeficiente de correlación ítem – test del cuestionario de agresividad (IQ).....	44
Tabla 12	Normas percentilares para el cuestionario de agresión (IQ).....	45
Tabla 13	Análisis descriptivo del autocontrol.....	49
Tabla 14	Niveles de la dimensión retroalimentación personal.....	50
Tabla 15	Niveles de la dimensión retraso de la recompensa .....	50
Tabla 16	Niveles de la dimensión autocontrol procesual.....	51
Tabla 17	Niveles de la variable autocontrol.....	51
Tabla 18	Prueba de kolmogorov – Smirnov para autocontrol.....	52
Tabla 19	Análisis descriptivo de la agresividad y sus áreas.....	52
Tabla 20	Frecuencia y porcentaje de los niveles de agresión física .....	53
Tabla 21	Frecuencia y porcentaje de los niveles de agresión verbal.....	53
Tabla 22	Frecuencia y porcentaje de los niveles de ira .....	54
Tabla 23	Frecuencia y porcentaje de los niveles de hostilidad.....	54

Tabla 24	Frecuencia y porcentaje de los niveles de agresividad .....	55
Tabla 25	Prueba de Kolmogorov – Smirnov para agresividad.....	55
Tabla 26	Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en agresividad y sus componentes según sexo .....	56
Tabla 27	Prueba “H” de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad y sus componentes según edad .....	57
Tabla 28	Prueba “H” de Kruskal – Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad y componentes según grado escolar .....	58
Tabla 29	Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en autocontrol y sus dimensiones según sexo... ..	59
Tabla 30	Prueba “H” de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en autocontrol y dimensiones según edad .....	60
Tabla 31	Prueba “H” de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en autocontrol y dimensiones según grado escolar .....	61
Tabla 32	Correlación entre agresividad y autocontrol.....	62
Tabla 33	Correlación específicas entre los componentes de la agresividad y las dimensiones del autocontrol.....	63

## INTRODUCCIÓN

El hombre, para nacer en una familia, vivir en grupo y desarrollarse, ha tenido la necesidad de formar sociedades, que aseguren su subsistencia. Estas dos cuestiones, hombre y sociedad, son inseparables no pueden ser explicados ni comprendidos de forma independiente. Es en la sociedad en donde el hombre adquiere una cultura determinada y pautas de comportarse, a fin de ajustarse a las exigencias de ésta. Es en esta interacción social, donde el hombre manifiesta diversos tipos de comportamientos, dependiendo del tipo de situación que este enfrentando. Una de las principales conductas que ha llamado la atención desde hace mucho tiempo es su comportamiento de agredir a los demás.

La agresión, ya sea innato o aprendido, ha sido un tema de mucho debate académico e investigación, debido a su repercusión negativa en los diversos grupos sociales en la cual se observa. Las distintas formas de agredir al otro han sido señaladas como gritar, golpear, herir, etc., ya sean por razones éticas, religiosas, personales, entre otras. Lo que es importante precisar, es que este tipo de comportamiento se ha establecido desde que el hombre existe. Sin embargo, se ha observado que el hombre ha sido capaz de detener o controlar su conducta de agredir a alguien, lo cual ha permitido señalar que ha si como el hombre puede tornarse agresivo frente a los demás, también es capaz de autorregular o autocontrolarse, frente a esa misma situación. Las investigaciones reportan que la población adolescente y joven, son la que evidencia mayores niveles de agresión frente a sus compañeros de grupo.

Es por ello que se realiza esta investigación, la cual pretende conocer la relación que existe entre agresividad y autocontrol en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Virgen del Morro Solar del distrito de Chorrillos, 2017.

Para dar cumplimiento a este fin se procedió a la aplicación del cuestionario de agresividad de Buss y Perry la cual consta de cuatro dimensiones: agresividad física, agresividad verbal, hostilidad e ira. Para medir el nivel de autocontrol se aplicó el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente que está compuesto por tres dimensiones (autocontrol positivo, autocontrol negativo, sinceridad), las mismas que están divididas en

las subescalas: retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol criterial, autocontrol procesual y sinceridad.

Por otro lado, la investigación se desarrolló de acuerdo con la estructura siguiente: En el primer capítulo, se describió la realidad problemática desarrollando las áreas críticas del objeto de investigación, la formulación del problema, justificación de la investigación, importancia de la investigación, la viabilidad de la investigación y las limitaciones del estudio.

En el segundo capítulo, se abordó el marco teórico que comprende los antecedentes de la investigación, el cual hace referencia a otras investigaciones relacionados con las variables clima social familiar y agresividad en estudiantes de nivel secundaria. Se desarrolló también, las bases teóricas que dieron consistencia al estudio abordado, detallándose los conceptos y sustento teórico de las variables implicadas de acuerdo con la importancia y coherencia de los contenidos desarrollados.

En el tercer capítulo se formuló las hipótesis que guiaron la investigación y se desagregaron las variables derivadas de las hipótesis planteadas, indicadores, definición y operacional.

En el cuarto capítulo, se desarrolló el diseño metodológico que constituye la estrategia para recoger la información requerida en el estudio, el diseño muestral, la matriz de consistencia, técnicas e instrumentos de la recolección de datos validez y confiabilidad, técnicas de procesamiento de información, técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de la información e interpretación, teniendo en cuenta la documentación, las encuestas procesadas utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Así también los aspectos éticos contemplados.

En el quinto capítulo, se desarrolló el análisis descriptivo de las variables, el análisis inferencial, la comprobación de la hipótesis, y finalmente la discusión y conclusión.

# **CAPÍTULO I**

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## 1.1 Realidad problemática

Durante las últimas décadas en diferentes contextos socioculturales ha incrementado la violencia y agresión. Increíblemente los que están asumiendo un rol protagónico en la actualidad son adolescentes, se considera la adolescencia como una etapa de desarrollo evolutivo que se caracteriza por ser transitoria y por lo tanto denota cambios de tipo físicos, psicológicos, emocionales, religiosos, morales, sexuales, etc. Según Loza (2010) en determinadas circunstancias, cuando el adolescente no se encuentra preparado para afrontar dichos cambios, estos suelen tornarse bruscos y desencadenan inestabilidad emocional, rebeldía y angustia.

Muchas de las respuestas de conducta violentas de los adolescentes se deben a una inadecuada formación en su crianza; según Samper, Aparici y Mestre (2006), indican que muchos estudios señalan el aumento en el grupo atareo de la infancia hasta la adolescencia de la inestabilidad emocional y la conducta violenta.

El tema de la agresión y violencia no ha sido ajeno en América Latina, en donde se pueden apreciar diferencias entre países y según el nivel de educación. Así se observa, que en México el 7% de los estudiantes de nivel secundaria ha amenazado a algún compañero y hurtado, mientras que en nivel primaria la cifra aumenta alcanzando el 11% de los estudiantes (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). En Brasil la cifra de estudiantes que indican ser amenazados en varias oportunidades es de 21% al 40% (Abramovay y Rua, 2005). Entre tanto, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Violencia Escolar del Ministerio de Educación y Ministerio del Interior (2007) en Chile existe un 11% de estudiantes que afirman haber sufrido de agresión escolar, ya sea por amenazas permanentes, discriminación o ambas de partes de sus pares. Adicionalmente, identificaron que las principales agresiones a violencia sexual (3%), violencia con armas (4,3%), atentado contra la propiedad (9,6%), amenaza u hostigamiento constante (11,1%), rechazo o discriminación (13,5%), violencia física (17,7%) y violencia psicológica (22,2%). En Argentina, el 32% de estudiantes de secundaria indicaron que otros compañeros han roto sus útiles u otros objetos en la escuela, mientras que la violencia verbal por medio de insultos, burlas y gritos alcanza un porcentaje entre 12% al 14% según el nivel de estudios; así mismo, también manifiestan recibir amenazas por parte de compañeros (10%), y ser

víctima de exclusión (8%); finalmente, indican ser golpeados por sus compañeros (7%) y haber sido víctimas de robo o amenaza (4.5%) (García. 2010).

En el Perú, existe gran preocupación por los problemas relacionados con la agresividad, que se manifiestan según lo señalado 45% de los alumnos de los colegios de Lima Metropolitana son víctimas de agresión, siendo más frecuente la agresión verbal (67%) (Cobos, 2000). Por otro lado, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en su primera encuesta nacional de la juventud realizada en el 2007 hallaron índices altos de pandillaje y delincuencia (58%), así mismo, el Ministerio de Salud (MINSA) (2011), en las investigaciones que realizó respecto a la violencia en el ámbito escolar, hallaron que el 38.0% de los estudiantes han sufrido agresión física al menos en una oportunidad en el último año, de igual manera han participado en una pelea física en una o más oportunidades (37.8%) y han sufrido alguna lesión grave o seria (49.5%).

Lima Metropolitana es la ciudad con mayor presencia de grupos de violencia juvenil, existiendo cerca de 370 pandillas, Lambayeque ocupa el segundo lugar con 34 pandillas y La libertad con 12 pandillas integradas por adolescentes entre 13 y 19 años generadores de agresión y violencia (Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana, 2011).

En este sentido cuando en el aula se presentan conductas agresivas se tienden a manejar de una manea poco adecuada, aplicando castigos que mantienen, refuerzan, e incluso incrementan estas conductas agresivas, sin considerar además la etapa evolutiva y los constantes cambios psicológicos en el que se encuentra el adolescente.

Existen diversos factores de protección que ayudan a disminuir la presencia de conductas agresivas en la población adolescente, en este estudio se hace referencia al autocontrol el cual es considerado como una peculiaridad de la personalidad que nos permite usar la fuerza de voluntad para que el sujeto controle su propia conducta en las situaciones que lo requiera (Arana, 2014). Además, el autocontrol, en palabras de López, López y Freixinos (2003), es considerado como el regularizador de emociones y ejecución de conductas pensando en las consecuencias. Si estos aspectos no son manejados podrían incrementarse y convertirse en conductas agresivas las cuales posiblemente generarán consecuencias perjudiciales (Loza, 2010) ya que una vez impulsadas, alimentan y

sostienen la conducta más allá del control voluntario de la propia persona (Mestre, Tur, Samper y Latorre, 2010).

La problemática mencionada ha sido identificada en los alumnos a través de los directores y docentes de distintos centros educativos, los cuales han podido constatar que las manifestaciones de la agresividad y la carencia de autocontrol están afectando el normal desarrollo personal, educativo y social de la gran mayoría de adolescentes, es por ello que el interés de esta investigación radica en determinar la relación entre el autocontrol y agresividad en los alumnos de ambos sexos del 2do al 5to año de educación secundaria de la institución educativa Virgen del Morro Solar del distrito de Chorrillos en Lima Sur.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Existe relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos?

## **1.3 Objetivos de investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar la relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

Analizar las diferencias significativas del autocontrol en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos, según sexo, la edad cronológica y el grado escolar.

Analizar las diferencias significativas de los componentes de la agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.

Establecer la relación entre el autocontrol con los componentes de la agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos.

Identificar el nivel de autocontrol en sus dimensiones: retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesual, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos.

Identificar los componentes de la agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, en los estudiantes de una institución educativa del distrito de Chorrillos.

## **1.4 Justificación e importancia**

### **1.4.1 Justificación teórica**

El estudio de la relación de ambas variables, desde un punto de vista teórico, busca contribuir en el análisis científico y teórico del autocontrol personal asociado con la agresividad, permitiendo así responder a interrogantes planteadas acerca del comportamiento que manifiesta el adolescente respecto a la interacción social que ejercen en su contexto educativo.

Así mismo, es relevante la investigación en la medida que aportará, desde un punto de vista metodológico, en la constatación psicométrica de dos instrumentos de medición en términos de validez y confiabilidad, los cuales podrán ser usados para futuras investigaciones en el campo tanto educativo como social.

## **1.4.2 Justificación práctica**

Por otro lado, desde una perspectiva práctica, es un beneficio para los docentes y personal directivo de la institución educativa que participa de este estudio, pues de esta manera se tendrá información específica y objetiva sobre los distintos componentes de la agresividad y conducta de autocontrol personal, permitiendo diseñar y aplicar programas de promoción de conductas saludables y preventivas, ya que al ser una zona de alto riesgo para la aparición de conductas agresivas esta es oportuna y necesaria, a fin de ajustar su adaptación escolar y social.

## **1.5 Limitaciones**

Una de las principales limitaciones para la presente investigación es la escasa evidencia de estudios anteriores a nivel nacional que pudieran haber asociado las variables autocontrol y agresividad en estudiantes adolescentes.

Por otro lado, pueden suscitarse dificultades administrativas y de coordinación, por parte de la dirección y docentes del centro educativo público, al momento de la aplicación de los instrumentos de medición.

No disponer del tiempo necesario para una adecuada administración de los instrumentos de medición, puesto que se dispondrá de las horas pedagógicas de clases que dictan los docentes para cada grado.

Se estará aplicando la investigación en una sola institución educativa pública de Chorrillos, teniendo que ajustar el tamaño de muestra, lo que no posibilita generalizar los resultados obtenidos.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **2.1 Antecedentes**

### **2.1.1 Antecedentes internacionales**

Pung, Nor, Baharudin y Osman (2015) examinaron las relaciones entre el bajo autocontrol, la delincuencia entre pares y la agresión entre los adolescentes. Este estudio transversal es llevado a cabo en Selangor, Malasia en una muestra de 413 adolescentes. Los participantes fueron seleccionados de 12 escuelas secundarias mediante el uso de Multistage Cluster Sampling Technique (Técnica de muestreo en racimo de varias escalas). Utilizaron la escala de autocontrol (Grasmick, Tittle, Bursik y Arneklev, 1993), la escala de delincuencia de Pares (Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber y Van Kammen, 1998) y cuestionario de agresividad (Buss y Perry, 1992). Entre los principales resultados encontraron que hubo relaciones positivas significativas entre el bajo autocontrol, la delincuencia entre pares y la agresión entre los adolescentes. El resultado también indicó que un bajo control de sí mismo tiene un efecto indirecto sobre la agresión a través de la delincuencia de pares. La delincuencia de pares sirvió como mediador parcial. El bajo autocontrol y la delincuencia entre pares son factores importantes en el desarrollo de la agresión entre los adolescentes.

Benítez (2013) halló, en un grupo de 43 estudiantes de ambos sexos entre 16 a 18 años en un colegio nacional de Paraguay, que existen conductas agresivas manifestadas en diferentes maneras, prevaleciendo los insultos y amenazas en orden de preferencias, luego el maltrato verbal, físico y el rechazo, estas aparecen mayormente en el aula, seguido del patio del colegio, en tercer lugar los pasadizos y por último en otras zonas aledañas como las calles y la frecuencia de estas conductas aparecen rara vez en un 39,53%, una o dos veces por semana en un 32,56%, y el 27,91% considera que están presentes todos los días.

Ozdemir, Vazsonyi y Cok (2013) analizaron las relaciones directas e indirectas entre los procesos de crianza de los hijos (cercanía de los padres, supervisión de los padres y aprobación parental de los compañeros), el bajo autocontrol y agresión. Los participantes fueron en total 546 adolescentes entre los 14 y 18 años que asisten a las escuelas secundarias estatales en Turquía. Los participantes completaron un cuestionario que incluía medidas de procesos parentales, autocontrol y agresión. Los hallazgos aportaron evidencia de los efectos directos e indirectos de los procesos parentales maternos y paternos sobre la

agresión a través del bajo autocontrol. Específicamente, los resultados mostraron que la cercanía materna, la aprobación parental paterna y la supervisión materna y paterna estaban positivamente y directamente relacionadas con un bajo autocontrol, e indirectamente relacionadas con la agresión a través de un bajo autocontrol. Juntos, los procesos parentales y el bajo autocontrol explican el 21% de la varianza en la agresión.

Mestre, Samper, Tur-Porcar, De Minzi y Mesurado (2012) identificaron en una muestra aleatoria de 1557 niños de ambos sexos entre los 12 y 15 años estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) de 36 colegios en Valencia, utilizando los instrumentos de medición de Escala de agresividad física y verbal de Caprara y Pastorelli (1993), Escala de inestabilidad emocional de Caprara y Pastorelli (1993), Índice de empatía para niños y adolescentes de Mestre, Pérez-Delgado, Frías y Samper (1999) y escala de afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis (1995), que existen claras diferencias entre los sujetos con baja y alta agresividad y los estilos de afrontamiento al estrés que utilizan. Los adolescentes menos agresivos utilizan un estilo de afrontamiento centrado en resolver el problema, mientras que los más agresivos utilizan más el afrontamiento improductivo. Encontró un efecto directo significativo negativo entre la empatía sobre la agresividad, esta además favorece al afrontamiento centrado en la resolución del problema mientras que encontró efecto directo significativo positivo entre la inestabilidad emocional sobre la agresividad está relacionada positivamente con el afrontamiento improductivo y a la vez este con la agresividad.

Ojeda y Espinoza (2010) desarrollaron en México en el estado de Morelia una investigación a un grupo de 960 estudiantes de bachillerato con el objetivo de evaluar estrategias de afrontamiento y de autocontrol siendo el 43,6% del sexo masculino y un 56,4% del sexo femenino. Trabajaron con la Escala de autocontrol compuesta por reactivos de Piquero, Macintosh y Hickman, y los de Tangney, Baumeister y Boone y la escala multidimensional y multisituacional de estilos de afrontamiento de Góngora y Reyes, obteniendo como resultado que frente a un problema los adolescentes reaccionan de manera diferente siendo el estilo evitante el más frecuente; y del mismo modo el nivel de autocontrol para procesar la conducta presente y conducta futura fue muy bajo, presenciando a futuro problemas de dominio propio. Finalmente, encontraron entre las

formas de autocontrol de sin responsabilidad y mínimo esfuerzo y el estilo de afrontamiento evitante correlación significativa.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

León y Peralta (2017) ejecutaron una investigación cuantitativa con diseño no experimental, descriptivo y correlacional en una muestra de 320 adolescentes con la finalidad de estudiar la relación entre autoconcepto y autocontrol en estudiantes entre los 11 y 17 años que cursan el primero, segundo y tercero de secundaria de instituciones privadas de Lima Sur. La medición del autoconcepto fue mediante la escala de autoconcepto forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2014) y para medir el autocontrol emplearon el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA), de Capafóns y Silva (2001). En consecuencia, mostraron que existe relación altamente significativa y moderada entre autocontrol y autoconcepto ( $r = 0,475$ ;  $p < 0.01$ ). Por lo tanto, en relación a las dimensiones; físico del autoconcepto y académico, existe una relación altamente significativa y moderada con la variable autocontrol, por otro lado, la dimensión familiar, social y emocional denotan relaciones bajas con un nivel de significancia elevado.

Caballero y Castillo (2016) desarrollaron un estudio con el propósito de precisar si existe relación entre autocontrol y funcionamiento familiar, en 220 estudiantes de una institución educativa de Lima Este de ambos sexos de 3ro a 5to de secundaria, de ambos sexos. Para ello aplicó el cuestionario de autocontrol infantil y adolescentes (CACIA) de Capafóns y Silva (2001) adaptado por Rodríguez (2009) y la escala de cohesión y adaptabilidad familiar (FACES III) por Olson, Pother y Lavee (1985). Halló que los niveles de funcionamiento familiar no están asociados significativamente con el autocontrol procesual ( $X^2 = 4.319$ ;  $p = .365$ ) y el retraso de la recompensa ( $X^2 = 5.146$ ;  $p = .273$ ) y que el funcionamiento familiar está asociado altamente con retroalimentación personal ( $X^2 = 14.232$ ;  $p = .007$ ).

Challco, Rodríguez y Jaimes (2016) determinaron que existe una relación significativa inversa entre el autocontrol, la autoestima y el riesgo de adicción a las redes sociales ( $r = -.287$ ;  $p = .001$ ) cuando a menor autoestima mayor riesgo de adicción a las redes sociales y además hallan relación significativa con las dimensiones autocontrol

procesual, si mismo general y hogar-padres; a excepción de las dimensiones retroalimentación personal y retraso de la recompensa, este estudio fue realizado en 135 escolares de una institución educativa de Lima Metropolitana entre 14 y 16 años que cursan el 4to y 5to año de secundaria, a quienes le aplicaron el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) y el cuestionario de adicción a redes sociales (CARS), el cuestionario de autoestima de Coopersmith.

Montes (2015) determinó la relación entre la conducta agresiva y el uso de las redes sociales en estudiantes universitarios de la facultad de economía de una universidad nacional de Lima, con un total de 269 participantes entre las edades de 17 a 25 años de ambos sexos. Los instrumentos aplicados fueron y el test de adicción a las redes sociales (TARS) de Basteiro, Robles-Fernandez, Juarros-Basterretxea y Pedrosa y el cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992) estandarizado para el contexto. No encontraron relación significativa ( $r = 0,021$ ;  $p > 0.05$ ), con las dimensiones de agresividad (física, verbal e ira) con el uso de redes sociales; los estudiantes, según los niveles de agresividad, indicaron que el 31,2% presentan niveles medios de agresividad, además el 37,2% presentan altos niveles de agresividad. Finalmente, cabe resaltar que casi un 10% de los evaluados (9,3%), presentaron niveles muy altos de agresividad.

Quijano y Ríos (2015) estudiaron en una investigación aplicada – no experimental con un diseño descriptivo, el nivel de agresividad en 225 estudiantes adolescentes de 1ro a 5to año de secundaria de ambos sexos, entre los 12 y 17 años de un colegio nacional de La Victoria en Chiclayo, aplicando el cuestionario de agresión de Buss y Perry, adaptado por Ruiz y Torres en el 2013 para esa localidad. Hallando un nivel medio de agresividad en los estudiantes, hallaron además que ambos sexos presentan un nivel medio de agresividad, no hallando diferencias significativas; y según el grado escolar encontraron que los estudiantes de 2do año tienen un nivel alto de agresividad y los demás un nivel medio.

Matalinares et al. (2013) investigaron en 13 ciudades de la selva, sierra y costa del Perú a 2225 alumnos de 13 a 19 años que cursan entre el 3ro y 5to año de nivel secundaria, en un estudio correlacional y comparativo la agresión y la adicción al internet utilizando como instrumentos el test de adicción al internet de Young y el cuestionario de agresión de Buss y Perry, ambas pruebas fueron adaptadas al contexto nacional. Encontraron relación

positiva entre todos los componentes de la adicción al internet y todos los componentes de la agresividad, además las diferencias del sexo indicaron que los hombres tienden a mostrar más su agresividad verbal y físicamente, por otro lado, las mujeres mostraron más hostilidad e ira. Finalmente, indican que algunos de los factores de riesgo a desarrollar una adicción al internet son tener entre 15 y 16 años, vivir en la costa del Perú y ser varones.

## **2.2. Bases teóricas y científicas**

### **2.2.1. Agresividad**

#### **Definición de la agresividad**

La agresividad, ha sido estudiada por diversos investigadores de la Psicología; sin embargo, aún no existe un consenso en cuanto a su definición, y esto debido a que alude a un grupo de patrones psicológicos que pueden evidenciarse con diferente nivel de intensidad la cual va desde lo verbal a lo físico.

Buss (1961) menciona que la agresividad es una respuesta sólida en dar un estímulo nocivo sobre otros organismos, que poseen dos características: un contexto impersonal y la descarga de estímulos nocivos.

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 (1985) cree que algunas conductas agresivas pueden aceptarse como legítimos en situaciones determinadas, pero en otras situaciones distintas pueden condenarse.

Para Berkowitz (1996) la agresividad se manifiesta mediante ataques verbales o físicos hacia otro sujeto que por lo general suele ser menor que el agresor; es decir, que una persona en mejores condiciones que otra trata de imponer sus normas para lograr su objetivo.

Asimismo, Kaplan (1999) opina que la agresividad es un comportamiento que se realiza con la intención de herir o dañar a otra persona.

Corsi (1994) define a la agresividad como “la capacidad de las personas para oponer resistencia a las influencias del medio” (p.134), teniendo tres dimensiones, la fisiológica, el cual hace referencia al estado emocional de las personas, la conductual, el cual representan las conductas agresivas que manifiestan las personas y la vivencial, el cual hace referencia al acto interpretativo de la persona de la experiencia vivida. Este autor recomienda que el concepto agresividad debe ser percibido e interpretado psicológicamente como un concepto descriptivo y no como un concepto valorativo; puesto que el concepto valorativo de la agresividad lo manifiesta la agresión, el cual es el conjunto de conductas, con el cual se manifiesta el potencial de agresividad de las personas.

Frente a las definiciones antes mencionadas anteriormente, se puede concluir que la agresión es definida en la literatura científica psicológica como una acción por el cual una persona intenta infringir dolor físico o daño contra otra persona; mientras la agresividad es la predisposición de la persona para ser agresivo, puesto que está configurada como una combinación de emociones, pensamientos y tendencias conductuales desencadenadas por estímulos que pueden ser internos o externos.

### **Teorías explicativas de la agresividad**

Para poder explicar la agresividad, en la historia de la Psicología han existido básicamente dos teorías generales al respecto, la primera asegura que la agresión es una conducta innata y biológica, mientras que la segunda, contraria a la primera, postula que se trata de una conducta aprendida mediante el aprendizaje social, es decir mediante los modelos (Bandura, 1987), mientras que (Kazdin, 2000) desde la perspectiva del procesamiento de información y un modelo cognitivo considera que el aprendizaje se desarrolla principalmente por la evaluación de la persona de las recompensas de las conductas agresivas.

### **Teorías etológicas**

Los etólogos fundamentan su suposición en el acto de que al ser nuestro antecesor un animal violento por naturaleza y, dado que hemos cambiado a partir de ellos, nosotros

también debemos acarrear impulsos destructivos en nuestra conformación genética; es decir puede darse de manera regular sin que exista provocación previa y además sostienen que la agresividad es innata (Lorenz, 1976).

No obstante, los animales tienen desarrollada de forma innata la inhibición que impide que maten a miembros de su propia especie (con excepciones); en el hombre, en cambio, mientras el impulso innato a agredir está desarrollado, no ocurre lo mismo con el sistema de inhibición que impide que mate a miembros de su misma especie. Por tal motivo, otros autores consideran que resulta dificultoso aplicar la teoría planteada por Lorenz cuando se traslada la violencia de los animales al hombre (Lion, 1997).

### **Teorías biológicas**

Por otro lado, Fariz, Mías y Bordes de Moura (2007) manifiestan que desde un punto de vista biológico se aportan numerosas pruebas indiciadoras de una esencia nerviosa para algunas maneras de agresión. Hay bases funcionales y anatómicas para la agresión que involucran estructuras del sistema límbico, prefrontal (de predominio derecho) y corteza temporal, entre otras. Se han observado también reacciones de agresión e ira, sistema endocrino y consecuencia de la función hipotalámica. El eje hipotalámico – hipofisiario y adrenocortical parece tener una influencia bastante directa sobre la agresión en general. Trastornos neuroquímicos han demostrado también su mediación en la conducta agresiva, tales como la disminución de serotonina y el incremento de adrenalina.

### **Teorías conductuales**

Para Skinner (citado por Faris, Mías, y Borges de Moura, 2007) el hombre llega al mundo con condiciones genéticas y consigue comportamientos bajo los riegos del refuerzo. Para esta orientación teórica, la influencia del medio ambiente es un componente determinante en el mantenimiento y adquisición de comportamientos, ya sean considerados socialmente inadecuados o adecuados.

Según la función de un contexto específico se puede adquirir patrones comportamentales, que fortalecen algunas conductas y no otras. Así, la agresión, como patrón comportamental puede adaptarse para un determinado contexto, aunque no siempre será considerado adecuado o apropiado como respuesta en este mismo contexto.

## **Teorías cognitivas**

Precisamente, cuando hay un cambio en el aprendizaje los modelos cognitivos consideran que un sujeto contesta a los estímulos ambientales también en función de los significados que atribuyen a los sucesos antecedentes y consecuentes de sus conductas. Se deduce, de este modo, que la conducta agresiva no solamente se verá influida por el medio ambiente, sino también por cómo es percibido el entorno y la conducta por el propio niño. Así, para Kazdin (2000) desde la perspectiva del procesamiento de información el aspecto fundamental se encuentra en la evaluación que el niño hace de la situación, la anticipación de la reacción de los demás y las autocríticas en respuesta a sucesos concretos.

## **Teorías del aprendizaje social**

Siendo la teoría cognitivo - social de Bandura (1987) un enfoque de suma importancia en la obtención de la conducta agresiva y su reacción posterior en la estructura de la personalidad del niño, explica como un modelo de intercambio triádico el comportamiento humano en el que los acontecimientos ambientales, las cogniciones y la conducta actúan entre sí como determinantes interactivos. La conducta agresiva en el niño se adquiere por medio del aprendizaje observacional siguiendo un proceso de modelado. Es decir, que lo observado de padre, docentes, compañeros y amigos son significativos ejemplos que permiten al niño identificarse con estos tipos de conductas. De este modo, si un niño es castigado en reiteradas ocasiones puede llegar a suprimir la conducta inapropiada, aunque haya probabilidad de que se vuelva agresivo. Es posible que imite el comportamiento agresivo de los padres en un intento de dominar las acciones de las otras personas.

En un experimento clásico de Bandura y sus colaboradores se registró y comparó el grado de agresión imitativa (agredir a un muñeco) y agresión no imitativa (conducta no realizada por el modelo). Se comprobó luego que todos los niños cuando se sentían frustrados mostraban formas no imitativas de agresión, pero solamente los niños que habían visto el ejemplo presentaban patrones imitativos de agresión (Klein, 1994). Entre las conductas agresivas imitadas (y mostradas previamente por el modelo) se incluían golpear, empujar, dar patadas y arrojar objetos. Por lo tanto, se pueden aprender a expresar conductas agresivas simplemente observando a otras personas que lo exhiben.

La posterior puesta en práctica le permite al niño medir la eficacia de dicha conducta con el fin de controlar las acciones de los demás. La autoeficacia percibida comporta una capacidad en la que es necesario integrar subcompetencias cognitivas, sociales y conductuales en curso de acción a fin de conseguir distintos propósitos (Bandura, 1987).

Muchas de las conductas son generalizadas a diferentes situaciones, pero la autoeficacia de la conducta agresiva en los diferentes ambientes depende del refuerzo negativo o positivo que reciba en forma contingente. Bandura, cita a Berkowitz (1973), en alusión a la determinación de la conducta agresiva plantea que las circunstancias que provocan agresión son eficaces cuando interactúan con otros inductores de agresión, como la influencia de modelos agresivos, las justificaciones que desinhiben la conducta de atacar y los accesos de cólera.

En resumen, los niños que son castigados físicamente de forma importante pueden aprender, por modelado, a comportarse de la misma manera, comprobando luego la eficacia de la conducta en el control de los demás.

### **Componentes de la agresividad**

De acuerdo con el modelo de Buss y Perry (1992) la agresión consta de cuatro componentes a mencionar:

**Agresividad.** 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. Es una conducta negativa para un o más personas y se expresa cuando manifestamos sentir desagrado por alguien especialmente cuando la otra parte es indiferente y le deseamos todo lo negativo. Plutchik (1980)

añadió que es una mezcla de ira y gusto, 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.

En esa misma línea, Izard (1977) menciona que es una emoción básica que se expresa cuando un organismo se ve impedido de satisfacer una necesidad o de lograr un objetivo. Por otro lado, Diamond (1982) menciona que tiene componentes expresivos, subjetivos, viscerales y somáticos siendo como un estado de activación general del organismo.

### **Desarrollo de la agresividad**

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

Cuanto más pequeño es el niño, exige enérgicamente la satisfacción inmediata de todo lo que desea y usa diferentes medios para descartar los estímulos indeseables. Es complicado localizar el preciso momento de la aparición de la agresividad, no obstante, el niño empieza desde temprano a responder contra toda fuente de irritación, frustración o restricción (Herbert, 1983; citado por Cerezo, 2007).

Las manifestaciones agresivas empeoran y crean una forma de interacción habitual, con desproporcionados gestos como golpes, pataletas, lloros, etc., entre las edades de tres y cuatro años, cuando está en pleno auge el negativismo y la autoafirmación. La agresividad se vuelve un comportamiento reactivo que se manifiesta con rabietas duraderas muy intensas. Estos ejemplos sobre la agresividad conforman a lo que Feshbach (1971) denominó agresividad manipulativa y ejecutan una función adaptativa, relacionada al desarrollo, al conflicto que inicia el niño con las circunstancias o las personas en la difícil tarea que supone la integración en el grupo y la asunción de la realidad externa.

En la opinión de Wallon (1925, citado por Cerezo, 2007) 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 dativosos, 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. Goodenough (1983) verificó 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 adolescentes, 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 Bolman (1974) 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.

Entre los seis y catorce años el motivo de las agresiones se extiende de los padres a los hermanos e incluso hacia el propio sujeto. La racionalidad y el autocontrol cobran mayor eficacia, y son típicas sublimaciones, la sustitución y la competencia. El propósito ahora es competir, ganar, dominar los sentimientos, asegurar la “justicia”, van presentándose diferentes formas de agresión, como el fastidio, disgusto, enojo, envidia, celos, censurado, etc.

## **Factores que favorecen el desarrollo de la agresividad**

Entre las principales causas que permiten la aparición de un patrón de conductas agresivas, se identifican los factores biológicos, ambientales, cognitivos y sociales.

**Factores biológicos.** La existencia de tendencias biológicas hacia las conductas desadaptativas, como si la agresividad tuviera lugar a través de influencias del ambiente, y que esta adhiere distintas formas, desde el robo a la violencia (Brennan, Mednick y Kandel, 1991). Sin embargo, este factor es insuficiente para explicar por sí solo el origen y desarrollo de la agresión desde la infancia.

**Factores ambientales.** Estos están definidos, en un primer momento, por el dominio de la familia, ya que en la edad infantil es éste el medio que incide en el comportamiento del sujeto de manera sobresaliente. Gran parte de estudios realizados en esta dirección pretenden determinar las características de las relaciones familiares y la incidencia de su implicación en las conductas agresivas de los niños.

Señalaremos los estudios trabajados por Patterson, Capaldi y Bank (1991) que intenta dar una explicación sobre cómo el modelo de familia puede ser predictor de la delincuencia de los niños. Finalmente entre sus conclusiones, mencionan que los integrantes de una familia sirven de modelo y entrenamiento para la conducta antisocial que los jóvenes muestran en otros ambientes, como por ejemplo los centros educativos, a causa de un proceso de generalización de conductas antisociales.

Se da inicio a este procedimiento con la emulación de modelos coercitivos de la familia para que después se vuelva el estimulante en las relaciones interpersonales con independencia de lugar y los sujetos que compartan momentos.

Este procedimiento inicia con la emulación de modelos coercitivos de la familia para después pasar a ser el estimulante en las relaciones interpersonales con independencia de los sujetos que interactúen y del lugar. Estando en el ámbito escolar, sigue tres estadios: el niño presenta conductas antisociales, como desobediencia, pequeños hurtos, peleas, etc.; como resultado de ello el niño es excluido del grupo de iguales; y finalmente fracasa en la escuela.

**Factores cognitivos y sociales.** Los recientes estudios proponen que la conducta agresiva, como modo de interactuar con el medio, es el resultado de una inadaptación debida a problemas en la codificación de la información que complica la realización de respuestas alternativas. En este ámbito refuerzan que los sujetos agresivos no presentan en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas.

Siguiendo estos conceptos conseguimos mencionar que el niño agresivo se muestra poco reflexivo y considerado hacia los pensamientos, sentimientos e intenciones de los otros que los niños bien adaptados (Cerezo, 1991). Se afianza así un círculo que inicia con la siguiente premisa: la conducta agresiva es el resultado del rechazo que soporta un sujeto por su grupo social, que lo encamina al aislamiento. Inclusive los jóvenes agresivos presentan dificultad para actuar y pensar ante los problemas interpersonales (Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986). Estos déficits socio-cognitivos inciden de forma decisiva y pueden mantener e incluso acrecentar las conductas agresivas. Ese rechazo y aislamiento excluyendo al niño de las experiencias básicas de interacción social, indispensable para el desarrollo del enfrentamiento social (Rubin, LeMare y Hollis, 1991) con lo cual el problema relacional cada vez será más grande.

### **2.2.2. Autocontrol**

#### **Definición de autocontrol**

Desde los años 70, el interés por el estudio del autocontrol ha ido en aumento, se produjo la apertura al estudio del autocontrol desde distintos enfoques teóricos, pero a su vez trajo como consecuencia la diversidad de matices en las definiciones, por lo que, en la actualidad, no se cuenta con una sola definición que cumpla las exigencias de la comunidad científica en general, por ello se describirán las principales definiciones sobre el autocontrol:

Fue la American Psychological Association (APA) en 1973 quien define por primera vez al autocontrol como aquella capacidad para cohibir o el ejercicio de represión de diversas reacciones impulsivas de una conducta, emociones o deseo (Fernández, Marín y Urquijo, 2010).

Meichenbaum (1978) por su parte, enfatizó sobre el autocontrol aduciendo que no es un procedimiento unitario si no que se trata de un proceso multidimensional, dentro del cual se encuentran componentes cognitivos, perceptuales, situacionales, motivacionales y actitudinal, donde cada componente mencionado puede considerarse dentro de la perspectiva del desarrollo.

Schmeichel y Baumeister (2004, citado por Araujo 2014) definen al autocontrol como aquella capacidad interna de la cual dispone la persona, para anular, inhibir o alterar respuestas que surgen como resultado de procesos fisiológicos, hábito aprendizaje o la presión de la situación.

Además, Webb, Joseph, Yardley y Michie (2010) mencionan que el autocontrol es la capacidad de una persona por medio de la cual controla sus conductas, con énfasis en las reacciones que pueda manifestar e impulsos.

De igual forma, Vaello (2011) precisa que es indispensable que se desarrolle en personas de cualquier edad el autocontrol, no obstante, se vuelve relevante cuando se obtiene desde la infancia, ya que permite en el individuo un mejor control de conductas.

Como se puede apreciar, respecto a las definiciones señaladas, podemos decir que el autocontrol implica un proceso de control estrictamente personal, ya sea inhibiendo o dirigiendo su conducta, sentimientos o pensamientos, frente a las demandas de su contexto social.

### **Teorías explicativas del autocontrol**

Es Harter (1983, citado por Fernández, Marín y Urquijo, 2010) quien identificó tres abordajes teóricos que años antes habían investigado el autocontrol, las cuales serían el psicoanálisis, la teoría del aprendizaje social y la neurológica soviética. Pero no serían los únicos enfoques teóricos en brindar sus aportes en base a investigaciones sobre esta variable.

## **Teoría psicoanalista**

La idea fundamental de esta teoría, según Cloninger (2003) el sujeto no se halla consciente de los determinantes más significativos del comportamiento. En aquel momento, si un individuo alcanza el control de sí misma se sobreentiende que el consciente es la causa y, por el contrario, el inconsciente sería el causante de una conducta descontrolada.

En este sentido, la personalidad es concebida por Freud 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 (Nye, 2002).

La idea de que el autocontrol se encuentra en estrecha relación con el desarrollo de la fuerza del ego se ha respaldado, tal como lo expresa el mismo Freud (1922). Por lo tanto, es el súper ego el que estaría implicado con el comportamiento moral del ser humano y del control de la conducta, otorgando permanencia a la personalidad, donde el comportamiento moral es defendido por el nivel de autocontrol de la persona.

## **Teoría conductista**

Skinner (1970) lo refiere de este modo:

Quando un hombre se autocontrola, decide realizar una acción determinada, piensa en la solución de un problema o se esfuerza por aumentar el conocimiento de sí mismo, está emitiendo conductas, en otras palabras, se está comportando. Y agrega, además: “se controla a sí mismo exactamente igual que controlaría la conducta de cualquier otra persona mediante la manipulación de variables de las cuales la conducta es función (p. 224).

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 autoaplicar los procedimientos encubiertos de refuerzo y extinción. E decir, es el propio sujeto quien acondiciona ciertos eventos ambientales de una forma tal que, en

una relación funcional, se determine el comportamiento especificado y, por consiguiente, caiga bajo su propio control.

A decir de Schultz y Schultz (2010) así como Skinner, afirman que hay variables que cambian la conducta; también se es capaz de utilizar el autocontrol cuando se modifica la influencia de los sucesos externos. En esa misma línea, Hernández y Sánchez (2007) relatan que el autocontrol tiene que ver con dos tipos de respuestas específicas: las respuestas emitidas por el propio sujeto para controlar la conducta deseada y las conductas que se controlará.

### **Teoría del aprendizaje social**

Si seguimos un orden cronológico, en la exposición de las aportaciones que han contribuido al desarrollo de bases teóricas y del apoyo empírico a la perspectiva del autocontrol, le siguen las contribuciones realizadas por Rotter (1954, citado por Olivares, Méndez y Lozano, 2003) desde el ámbito del aprendizaje social.

En 1977 Albert Bandura (Olivares, Méndez y Lozano, 2003) también desde el marco del aprendizaje social, contribuye notablemente al desarrollo teórico de la explicación del autocontrol al complementar el concepto de Rotter de expectativa de resultados (interpretación subjetiva del refuerzo) con el constructo expectativa de autoeficacia. Añadía así Bandura una variable más a la hora de dar cuenta del mecanismo responsable del autocontrol. Esta variable es una función de valoración que el propio sujeto realiza de sus posibilidades de realizar correctamente la conducta en cuestión con independencia del resultado esperado (por ejemplo, el sujeto que se crea con capacidad suficiente como para aprobar una determinada asignatura o que piense que es capaz de rechazar los cigarrillos que le ofrezcan). Es así como, la ejecución de una respuesta dependería de ambas expectativas.

### **Importancia del autocontrol personal**

Para Rezk (1980) en el comportamiento humano aparece con regularidad el hecho de que algunos sujetos poseen un mayor control sobre su propio comportamiento y sus propias acciones; son individuos que se controlan a sí mismo y culturalmente, se dice que

se saben controlar, pero que tan importante es esto en realidad. Es importante en la medida que le permite analizar las diferentes situaciones y reaccionar de modo correcto ante las emociones negativas que se manifiesten. Mantener un cierto nivel de autocontrol es una habilidad que todo individuo debe desarrollar y practicar.

Pichardo, Arco y Fernández (2005) expresan que la importancia del autocontrol radica en que genera confianza en uno mismo, de esa manera se evitan sentimientos que perjudiquen el bienestar personal, además permite ayudar a los demás. Además, Pérez y Amador (2005) mencionan que es primordial para alcanzar las metas que una persona se proponga a lo largo de su vida, ya que será la motivación necesaria para iniciar y lograr lo que desea.

### **El autocontrol en la educación escolar**

En realidad, como argumenta Rodríguez (2008) si se desea analizar y profundizar sobre los beneficios que genera en una persona contar con la capacidad de autocontrol, ya que esta implica un control de la conducta (por ejemplo, agresiva) pero también supone un compromiso personal con un estilo de vida a la cual se llega sobre la base de la reflexión y entendimiento de lo que es bueno o no para uno mismo.

En este sentido, la misma autora expresa que las instituciones educativas también están involucradas con este aspecto del proceso de crecimiento personal de los alumnos. Por un lado, como instituciones modeladoras de conductas, deben demostrar a través de sus equipos docentes y directivos, ser instituciones que manejan el autocontrol como característica organizacional, es decir, establecer adecuadas relaciones interpersonales en base a una convivencia democrática; pero también por otro lado, deben promover a través de las acciones educativas en las aulas, el desarrollo de una forma de actuación personal de los alumnos, en las que la conducta controlada o autorregulada les permita plantear y responder en forma adecuada a las diferentes situaciones en las que se encuentren.

### 2.2.3. Definición conceptual y operacional

#### Autocontrol

**Definición conceptual.** Es la capacidad que tiene el sujeto para ejercer un control sobre su propia conducta, y en general, sobre su vida, por lo que puede trazarse metas a corto y largo plazo, sabe cómo las puede conseguir, reconoce sus características personales para ello y actúa, en forma eficiente, para lograrlo, además, toma en consideración los aspectos éticos y morales que le generen bienestar y salud (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993).

**Definición operacional.** Esta variable será evaluada con los puntajes del cuestionario de autocontrol infantil adolescente (CACIA) de Capafóns y Silva (2001) siendo adaptado por Rodríguez en el Perú (2009).

#### Agresión

**Definición conceptual.** Según Buss y Perry (1992) es considerada como: “una disposición persistente a ser agresivo en distintas situaciones. Por tanto, hace referencia a una variable interviniente que indica la actitud o inclinación que siente una persona o un colectivo humano a realizar un acto agresivo” (p. 225).

**Definición operacional.** Esta variable será evaluada a través del cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992).

**CAPÍTULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### 3.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo cuantitativa, siendo el diseño no experimental y correlacional, ya que en este estudio no se manipularon, siendo su finalidad analizar la relación entre agresividad y autocontrol (Salkind, 1988, citado por Bernal 2010).

### 3.2 Población y muestra

La población que participó en el presente estudio estuvo conformada por 503 estudiantes del primero al quinto año de educación secundaria de la institución educativa, de gestión pública “Virgen del Morro Solar” que pertenece al distrito de Chorrillos, de ambos sexos, con edades entre 12 a 18 años.

$$n = \frac{(Z_{\alpha^2}) * (P * Q) * N}{(N-1) * E^2 + (Z_{\alpha^2}) * (P * Q)}$$

Dónde:

N = Tamaño de la muestra.

Z<sub>α</sub> = Nivel de confianza para un error de tipo I al 95% de confianza.

P = Proporción de escolares adolescente.

Q = 1- P.

N = Tamaño de la población.

E = Error.

Reemplazando:

N = 503

Z<sub>α</sub> = 1.96

P = 50%

Q = 50%

N = 351

E = 0.05

La muestra requerida para el estudio fue de 351 estudiantes, con un nivel de confianza del 95% y un error del 0.05. El tipo de muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional.

En la tabla 1, se presenta la distribución de la muestra según sexo, en donde se observa que los estudiantes son mayormente son varones el 53.8% son varones, el 27.4% tienen 14 años y se encuentran cursando el 2do de secundaria, por último, el 45.3% proceden de familias nucleares y el 28.8% de familias extensas.

Tabla 1

*Distribución de la población según características sociodemográficas*

<b>EDAD</b>		
	<i>f</i>	%
14 años	96	27.4
15 años	82	23.4
16 años	88	25.1
17 años	85	24.2
Total	351	100.0
<b>SEXO</b>		
Masculino	189	53.8
Femenino	162	46.2
Total	351	100.0
<b>GRADO ESCOLAR</b>		
2do grado	96	27.4
3er grado	82	23.4
4to grado	88	25.1
5to grado	85	24.2
Total	351	100.0
<b>COMPOSICIÓN FAMILIAR</b>		
Nuclear	159	45.3
Extensa	101	28.8
Monoparental	52	14.8
Fusionada	39	11.1
Total	351	100.0

*Fuente: Nómina de matrículas escolares 2017*

### **3.3 Criterios de selección de la muestra**

#### **3.3.1 Criterios de inclusión:**

- Estudiantes de segundo a quinto año de educación secundaria.
- Entre 12 a 18 años.
- Aquellos estudiantes que deseen participar voluntariamente.
- Masculino y femenino

#### **3.3.2 Criterios de exclusión:**

- Estudiante de educación primaria.
- Estudiantes de primero de secundaria.
- Menores de 12 años y/o mayores de 18 años
- Aquellos que marquen de manera incorrecta los instrumentos.
- Aquellos estudiantes que no deseen participar.
- Estudiantes retirados

### **3.4 Hipótesis**

#### **3.4.1 Hipótesis general:**

**H<sub>1</sub>:** Existe una relación negativa entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos.

#### **3.4.2 Hipótesis específicas:**

**H<sub>1</sub>:** Existen diferencias significativas de autocontrol en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.

**H<sub>2</sub>:** Existen diferencias significativas de agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.

**H<sub>3</sub>:** Existe relación negativa entre el autocontrol con los componentes de la agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos.

### **3.5 Variables**

#### **3.5.1 Variables de estudio:**

- **Autocontrol:** Es un constructo que hace referencia a comportamientos adquiridos por la persona en su devenir personal y que se encaminan a alterar o cambiar el propio comportamiento motivado por procesos hedónicos (Capafóns, 1986).
- **Agresividad:** Respuesta que proporciona estímulo dañinos a otro organismo (Buss, 1961).

#### **3.5.2 Variables sociodemográficas**

**Edad:** Cada uno de los periodos en que se considera dividida la vida humana. Se obtuvo a través de las alternativas de respuesta de intervalo de edades.

**Sexo:** Condición orgánica, masculino o femenino. Se obtuvo a través de las alternativas de respuesta masculina o femenina.

**Grado escolar:** Es el grado más elevado de estudios realizados o en curso. Se obtendrá a través de las alternativas de respuestas de grado escolar.

**Composición familiar:** Se obtuvo a través de las alternativas de respuesta de composición familiar.

Tabla 2

*Operacionalización de las variable autocontrol y agresividad*

<b>Variables</b>	<b>Naturaleza</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Instrumento de medición</b>
		Retroalimentación personal	4,16,17,21,22,24,25,26,27,33,34		
Autocontrol	Cuantitativa	Retraso de la recompensa	1,2,5,9,50,53	Ordinal	Cuestionario de Auto-control Infantil y Adolescente de Capafóns y Silva (2001)
		Autocontrol procesual	3,6,8,10,13,14,15,18,28,29,32,35		
		Agresión física	1, 2, 3,4,5, 7, 10, 22, 28		
Agresividad	Cuantitativa	Agresión verbal	6,8,9,11,12,13,14,15	Razón	Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (1992)
		Hostilidad	20, 21, 23, 24, 26, 27, 29		
		Ira	16, 17, 18, 19, 25		

### **3.6. Instrumentos de investigación**

#### **3.6.1. Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)**

##### **Descripción general**

El cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) fue creado por Capafóns Bonet y Silva Moreno en 1986 en Madrid, para niños y adolescentes entre 11 y 19 años con el fin de evaluar las tres dimensiones del autocontrol: autocontrol positivo (retroalimentación personal = RP; retraso en la recompensa = RR) y autocontrol criterial (ACC), una de autocontrol negativo (autocontrol procesual = ACP), y una escala de sinceridad. La aplicación puede ser individual o colectiva. El tiempo que requiere para su aplicación es de 30 a 40 minutos, de acuerdo a la edad.

## **Propiedades psicométricas del instrumento según Capafóns Bonet y Silva Moreno**

### **Validez**

Obtenidas las escalas, se calcularon sus intercorrelaciones en dos muestras diferentes cuyos resultados son similares en ambas muestras, destacando la mayor relación entre RP y ACC, así como entre RR y S (relación inversa). El resto de las relaciones son insignificantes, aunque estadísticamente significativa en algunos casos, por lo que puede afirmarse que existe una escasa relación entre ellas, si bien no son totalmente independientes.

### **Confiabilidad**

Se obtuvieron dos tipos de coeficientes de confiabilidad:

**Consistencia interna.** Para el estudio de la consistencia interna se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach, mostrando coeficientes alfa que van de .50 a .79 en cada una de sus cinco escalas, obtenidos con una muestra de 949 sujetos.

**Estabilidad temporal (Test – Retest).** Se encontraron coeficientes de confiabilidad test – retest para las cinco escalas obtenidas, destacan los bajos resultados obtenidos por la escala ACP en 6° (0,47) y 8° (0,43) de EGB, los de la escala ACC en 6° (0,34) y 8° (0,52) de EGB y en 2° (0,42) de BUP, así como el de la escala S en 6° (0,42) de EGB. El resto de las escalas obtienen unos coeficientes adecuados, sobre todo en 2° de BUP, donde se obtienen valores próximos a 0,80, es decir, elevados y que indican una buena estabilidad temporal.

### **Propiedades psicométricas en el Perú**

En el Perú, fue Rodríguez (2009) quien trabajó con el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) y estimo las propiedades de validez y confiabilidad en una muestra representativa.

### **Validez**

Para los efectos de la validez de la prueba, se realizó la validez de contenido a través del criterio de jueces, para lo cual se tomó en cuenta a diez expertos en el área y en metodología de la investigación.

## **Confiabilidad**

En este análisis se encontró según las escalas originales que los coeficiente alfa de Cronbach de las escalas retraso de la recompensa ( $\alpha = 0,659$ ) y autocontrol criterial ( $\alpha = 0,226$ ) se encuentran por debajo de lo esperado, mientras que retroalimentación personal ( $\alpha = 0,784$ ), autocontrol procesual ( $\alpha = 0,711$ ), por último sinceridad ( $\alpha = 0,705$ ), si cumplen con dicho criterio (por encima de 0,70) se demostró que las 4 escalas de la prueba son confiables, por lo que se tuvo que eliminar la escala autocontrol criterial, así como algunos ítems de las otras escalas porque no cumplían con el valor psicométrico esperado, los cuales son:

- Retraso de la recompensa (RR): Ítems 2, 5, 64, 66, 78, 84 y 85.
- Auto-control criterial (ACC): En este subtest todos los ítems en su conjunto no han alcanzado el valor esperado: Ítems 6, 13, 33, 51, 58, 61, 62, 63, 68 y 72.
- Auto-control procesual (ACP): Ítem 40.

## **Propiedades psicométricas del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente CACIA del estudio piloto**

Para esta investigación se puso bajo revisión las propiedades psicométricas del cuestionario CACIA en una prueba piloto de 100 estudiantes y 10 jueces expertos, con la finalidad de identificar si el instrumento es válido y confiable en esta población.

### **Validez de contenido**

El cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) fue sometida al criterio de 10 jueces, psicólogos expertos en la temática del autocontrol.

Tabla 3

*V de Aiken del criterio de jueces sobre el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*

Ítem	V de Aiken	<i>p</i>	Ítem	V de Aiken	<i>p</i>	Ítem	V de Aiken	<i>p</i>
1	1.00*	.001	33	1.00*	.001	61	1.00*	.001
2	1.00*	.001	34	1.00*	.001	62	1.00*	.001
4	1.00*	.001	35	1.00*	.001	63	1.00*	.001
5	1.00*	.001	36	1.00*	.001	65	1.00*	.001
6	1.00*	.001	37	1.00*	.001	66	1.00*	.001
8	1.00*	.001	38	1.00*	.001	67	1.00*	.001
9	1.00*	.001	39	1.00*	.001	68	1.00*	.001
10	1.00*	.001	40	1.00*	.001	69	1.00*	.001
13	1.00*	.001	43	1.00*	.001	70	1.00*	.001
14	1.00*	.001	45	1.00*	.001	71	1.00*	.001
15	1.00*	.001	46	1.00*	.001			
16	1.00*	.001	47	1.00*	.001			
17	1.00*	.001	49	1.00*	.001			
18	1.00*	.001	50	1.00*	.001			
21	1.00*	.001	51	1.00*	.001			
22	1.00*	.001	52	1.00*	.001			
24	1.00*	.001	53	1.00*	.001			
25	1.00*	.001	54	1.00*	.001			
26	1.00*	.001	55	1.00*	.001			
27	1.00*	.001	56	1.00*	.001			
28	1.00*	.001	57	1.00*	.001			
29	1.00*	.001	58	1.00*	.001			
32	1.00*	.001	59	1.00*	.001			

*Nota:* \* Altamente significativo ( $p < .001$ )

En la tabla 3, se aprecian los puntajes de la prueba V de Aiken, así como su nivel de significancia ( $p < .001$ ). Cabe mencionar, que se omitieron los ítems que median sinceridad en el cuestionario, siendo estos ítems 7, 11, 12, 19, 20, 23, 30, 31, 41, 42, 44, 48, 60 y 64.

## Coeficiente de validez de contenido según prueba binomial

Tabla 4

*Prueba binomial de la concordancia de los criterios de jueces para el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*

		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	p
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J1	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J2	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J3	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J4	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J5	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J6	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J7	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J8	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J9	Total		71	1.00	.50	.000
	Grupo 1	Si	71	1.00		
J10	Total		71	1.00	.50	.000

La tabla 4, presenta los resultados de la prueba binomial por criterio de jueces para el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA). Se aprecia que los resultados son menores al valor crítico de .05, por lo que existen evidencias estadísticas suficientes para afirmar que existe concordancia entre los jueces; por lo tanto, la prueba conformada por 71 ítems tiene validez de contenido.

## Confiabilidad por consistencia interna

Tabla 5

*Consistencia interna del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) a través de la prueba alfa de Cronbach*

Sub-escala	N° de Ítems	$\alpha$
Retroalimentación personal	21	.671
Retraso en la recompensa	12	.587
Auto-control procesual	24	.665
Sinceridad	14	.677
Autocontrol	71	.612

*Nota:* n = 100 sujetos

Por otro lado, la tabla 5, presenta los coeficientes de confiabilidad obtenidos en base a la prueba de alfa de cronbach para el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA) aplicada a una muestra piloto de 100 sujetos. Se observa un coeficiente de .671 para la sub-escala retroalimentación personal, de .587 para la sub – escala retraso en la recompensa, de .677 en la sub escala autocontrol procesual, de .677 para la sub – escala sinceridad y de .612 para el cuestionario total. Dichos resultados evidencian que el cuestionario adaptado que evalúa el autocontrol infantil y adolescente es un instrumento confiable.

## Correlación ítem – test

Tabla 6

*Análisis de ítems a través del coeficiente de correlación ítem – test del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*

Ítems	r	Ítems	r	Ítems	r
Ítem 1	.754	Ítem 26	.795	Ítem 51	.564
Ítem 2	.658	Ítem 27	.388	Ítem 52	.476
Ítem 3	.423	Ítem 28	.421	Ítem 53	.583
Ítem 4	.568	Ítem 29	.553	Ítem 54	.601
Ítem 5	.478	Ítem 30	.385	Ítem 55	.532
Ítem 6	.584	Ítem 31	.651	Ítem 56	.655
Ítem 7	.606	Ítem 32	.568	Ítem 57	.587
Ítem 8	.532	Ítem 33	.482	Ítem 58	.609
Ítem 9	.650	Ítem 34	.456	Ítem 59	.568
Ítem 10	.589	Ítem 35	.479	Ítem 60	.399
Ítem 11	.605	Ítem 36	.337	Ítem 61	.798
Ítem 12	.489	Ítem 37	.720	Ítem 62	.387
Ítem 13	.399	Ítem 38	.567	Ítem 63	.426
Ítem 14	.529	Ítem 39	.689	Ítem 64	.555
Ítem 15	.635	Ítem 40	.452	Ítem 65	.384
Ítem 16	.408	Ítem 41	.600	Ítem 66	.653
Ítem 17	.572	Ítem 42	.669	Ítem 67	.562
Ítem 18	.478	Ítem 43	.625	Ítem 68	.481
Ítem 19	.647	Ítem 44	.721	Ítem 69	.488
Ítem 20	.784	Ítem 45	.579	Ítem 70	.477
Ítem 21	.654	Ítem 46	.622	Ítem 71	.745
Ítem 22	.874	Ítem 47	.441		
Ítem 23	.486	Ítem 48	.484		
Ítem 24	.658	Ítem 49	.581		
Ítem 25	.745	Ítem 50	.578		

Nota: \*\* Muy significativo ( $p < .01$ )

En la tabla 6, muestra las correlaciones ítem – test del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA). Como puede verse, todos los ítems presentan nivel de discriminación superior al mínimo requerido de .20 (Kline, 2005); además, estas correlaciones oscilan entre .384 a .874, siendo muy significativos ( $p < .01$ ).

## Baremos para el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA)

Tabla 7

*Normas percentilares para el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA)*

Pc	Retroalimentación personal	Retraso de la recompensa	Autocontrol procesual	Autocontrol
5	5,60	2,00	13,00	25,60
10	7,00	2,00	14,00	27,00
15	8,00	3,00	16,00	29,00
20	8,00	3,40	16,00	30,00
25	9,00	4,00	17,00	31,00
30	10,00	4,00	17,00	32,00
35	10,00	5,00	18,00	33,20
40	10,80	5,00	19,00	34,00
45	11,00	6,00	19,00	36,00
50	12,00	6,00	19,00	37,00
55	12,00	6,00	20,00	38,00
60	13,00	7,00	20,00	39,00
65	13,80	7,00	21,00	39,00
70	14,00	7,00	21,00	40,00
75	15,00	8,00	21,00	42,00
80	15,00	8,00	22,00	43,00
85	16,00	9,00	22,00	45,00
90	17,00	9,80	23,00	46,80
95	19,00	11,00	23,00	48,00
99	20,00	12,00	24,00	52,48
<b>M</b>	<b>11,84</b>	<b>5,92</b>	<b>18,87</b>	<b>36,64</b>
<b>D.E.</b>	<b>3,974</b>	<b>2,676</b>	<b>3,332</b>	<b>7,072</b>

La tabla 7, presente las normas percentilares para el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente (CACIA). Como puede apreciarse, las puntuaciones percentilares de autocontrol varían de 25.60 (pc 5) a 52.48 (pc 99). La media y la desviación estándar de las puntuaciones de este grupo normativo fueron de 36.64 y 7.072.

### **3.6.2. Cuestionario de agresión (AQ)**

#### **Descripción del instrumento**

Buss y Perry en 1992 elaboran la escala denominada cuestionario de agresión (Aggression Questionnaire, AQ) basándose en criterios psicométricos. De este modo ofrecen una alternativa para medir la agresividad. Inicialmente, el cuestionario original estaba compuesto por 40 ítems en escala tipo Likert. Luego se ha reducido a 29 ítems manteniéndose los cuatro factores propuestos en la original (f: agresividad física, v: agresividad verbal, i: ira y h: hostilidad), ya que facilita su aplicación al reducirse el tiempo de ejecución (Rodríguez, Peña y Graña, 2002).

#### **Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario (AQ)**

##### **Validez**

En relación con la validez de constructo presentada por Andreu, Peña y Graña (2002) el análisis factorial confirmatorio, realizado a través de un modelo tetradimensional de ecuaciones estructurales, confirmó que, en términos generales, este cuestionario permite medir de forma válida la agresión física y verbal, la ira y la hostilidad en sujetos españoles.

##### **Confiabilidad**

Andreu, Peña y Graña (2002) estimaron el grado de fiabilidad por consistencia interna u homogeneidad en su medida, siendo la escala de agresión física la que presentó una mayor precisión, alcanzando un coeficiente alfa de 0,86. El resto de las escalas presentaron índices de consistencia interna menos elevados, en el caso de la escala de la ira presentó un coeficiente alfa de 0,77, la escala de agresión verbal obtuvo 0,68 y la de hostilidad de 0,72.

## **Propiedades psicométricas en el Perú**

Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos y Villavicencio (2012) los que trabajaron un estudio psicométrico de la versión española del Cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992).

### **Validez**

En cuanto a la validez, se optó por aplicar la validez de constructo por medio del análisis factorial exploratorio, el que permitió verificar la estructura de los principales factores (componentes) utilizando el método de los componentes principales. El análisis factorial arrojó un factor que llega a explicar el 60,819% de la varianza total acumulada, que demuestra una estructura del test compuesta por un factor que agrupa a cuatro componentes, resultado acorde al modelo propuesto por Arnold Buss.

### **Confiabilidad**

Después de haber observado que los subtests se agrupan en torno a un factor subyacente al Cuestionario de Agresión, se pasó a determinar los índices de confiabilidad de la escala total y de las subescalas del cuestionario. Los coeficientes de confiabilidad se obtuvieron en base al coeficiente alfa de cronbach. Se reportó un coeficiente de confiabilidad elevado para escala total ( $\alpha= 0,836$ ), pero en el caso de la subescala agresión física ( $\alpha= 0,683$ ), subescala agresión verbal ( $\alpha= 0,565$ ), subescala ira ( $\alpha= 0,552$ ) y hostilidad ( $\alpha= 0,650$ ), los coeficientes de confiabilidad que se obtuvieron fueron diferentes a los obtenidos en la adaptación española.

## **Propiedades psicométricas del cuestionario de agresión (AQ) en el estudio piloto**

Para esta investigación se puso bajo revisión las propiedades psicométricas del cuestionario (AQ) en una prueba piloto de 100 estudiantes y 10 jueces expertos, con la finalidad de identificar si el instrumento es válido y confiable en esta población.

### **Validez**

El cuestionario de agresión (AQ) también fue sometido al criterio de 10 jueces, psicólogos expertos en la temática de la agresión en adolescentes.

Tabla 8

*V de Aiken del criterio de jueces sobre el cuestionario de agresión (AQ)*

Ítem	V de Aiken	p
1	1.00*	.001
2	0.80**	.049
3	1.00*	.001
4	1.00*	.001
5	1.00*	.001
6	1.00*	.001
7	1.00*	.001
8	1.00*	.001
9	1.00*	.001
10	1.00*	.001
11	1.00*	.001
12	0.80**	.049
13	1.00*	.001
14	1.00*	.001
15	1.00*	.001
16	1.00*	.001
17	1.00*	.001
18	1.00*	.001
19	1.00*	.001
20	1.00*	.001
21	1.00*	.001
22	1.00*	.001
23	0.80**	.049
24	1.00*	.001
25	1.00*	.001
26	1.00*	.001
27	1.00*	.001
28	1.00*	.001
29	1.00*	.001

*Nota:* \* Altamente significativo ( $p < .001$ )

\*\* Significativo ( $p < .05$ )

La tabla 8, muestra los puntajes de la prueba V de Aiken, así como los niveles de significancia ( $p < .001$ ;  $p < .05$ ), por cada ítem que conforma el instrumento.

## Coefficiente de validez según prueba binomial

Tabla 9

*Prueba binomial de la concordancia de los criterios de jueces para el cuestionario de agresión (IQ)*

		Categoría	N	Proporción observada	Prop. de prueba	<i>p</i>
J1	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J2	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J3	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J4	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J5	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J6	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J7	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J8	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J9	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		
J10	Grupo 1	Si	29	1.00	.50	.000
	Total		29	1.00		

La tabla 9, por su parte, presenta los resultados de la prueba binomial por criterio de jueces para el cuestionario de agresión (IQ). Se observa que los resultados son menores al valor crítico de 0.05, por lo que existen evidencias estadísticas suficientes para afirmar que existe concordancia entre los jueces; por lo tanto, el cuestionario conformado por 29 ítems dispone de validez de contenido.

## Confiabilidad por consistencia interna

Tabla 10

*Análisis de ítems del cuestionario de agresión (AQ) a través de la prueba alfa de cronbach*

Sub-componentes	N° de Ítems	$\alpha$
Agresión física	9	.690
Agresión verbal	5	.717
Ira	7	.594
Hostilidad	8	.771
Agresividad	29	.876

*Nota:* n = 100 sujetos

La confiabilidad se obtuvo mediante el análisis estadístico de consistencia interna a través de la prueba de alfa de cronbach. Se observa que para la sub – escala agresión física el puntaje obtenido fue de .690, en agresión verbal fue de .717, en ira se obtuvo un puntaje de .594, para hostilidad fue de .771 y para el cuestionario total el coeficiente fue de .876, tal como se aprecia en la Tabla 10. Esto resultados indica que el cuestionario adaptado que evalúa la agresión en adolescentes es un instrumento confiable.

## Correlación ítem – test

Tabla 11

Análisis de ítem a través del coeficiente de correlación ítem – test del cuestionario de agresividad (IQ)

Ítems	r	Ítems	r
Ítem 1	.586	Ítem 16	.456
Ítem 2	.684	Ítem 17	.654
Ítem 3	.487	Ítem 18	.486
Ítem 4	.684	Ítem 19	.426
Ítem 5	.847	Ítem 20	.748
Ítem 6	.456	Ítem 21	.765
Ítem 7	.478	Ítem 22	.701
Ítem 8	.523	Ítem 23	.698
Ítem 9	.541	Ítem 24	.452
Ítem 10	.548	Ítem 25	.654
Ítem 11	.684	Ítem 26	.478
Ítem 12	.478	Ítem 27	.548
Ítem 13	.785	Ítem 28	.861
Ítem 14	.742	Ítem 29	.562
Ítem 15	.654		

Nota: \*\* Muy significativo ( $p < .01$ )

La tabla 11, muestra las correlaciones ítem – test del cuestionario de agresividad (IQ) Como puede apreciarse, todos los ítems presentan nivel de discriminación superior al mínimo requerido de .20 (Kline, 2005); asimismo, estas correlaciones oscilan entre .426 a .861, siendo muy significativos ( $p < .01$ ).

## Baremos del Cuestionario de Agresión (AQ)

Tabla 12

*Normas percentilares para el cuestionario de agresión (AQ)*

Pc	Agresión física	Agresión verbal	Ira	Hostilidad	Agresividad
5	11,00	5,00	11,00	13,00	46,60
10	13,00	7,00	13,00	15,00	53,00
15	15,00	8,00	14,00	17,00	59,00
20	16,00	9,00	15,00	18,00	62,40
25	17,00	10,00	16,00	19,00	65,00
30	18,00	10,00	17,00	20,00	67,00
35	19,00	11,00	18,00	21,00	70,00
40	20,00	12,00	19,00	22,00	74,00
45	21,00	12,00	19,00	22,00	76,00
50	22,00	13,00	19,00	23,00	78,00
55	23,00	13,00	20,00	24,00	81,00
60	25,00	14,00	21,00	25,00	84,00
65	26,00	15,00	22,00	26,00	86,00
70	27,00	15,00	23,00	26,40	90,00
75	28,00	16,00	23,00	27,00	92,00
80	28,00	16,00	24,00	28,00	95,00
85	30,00	17,00	25,00	30,00	97,00
90	32,00	18,00	26,00	31,00	100,80
95	35,00	19,00	28,00	34,00	107,40
99	39,00	21,48	30,48	36,00	119,00
M	22,56	12,71	19,58	23,21	78,05
D.E.	7,185	4,050	5,106	6,057	18,235

La tabla 12, presenta las normas percentilares para el cuestionario de agresión (AQ). Como puede verse, las puntuaciones percentilares de agresividad varían de 46.60 (pc 5) a 119 (pc 99). La media y la desviación estándar de las puntuaciones de este grupo normativo fueron, respectivamente de 78.05 y 18.235.

### **3.7. Procedimiento de ejecución para la recolección de datos**

Como primer paso para la investigación, se procedió a la búsqueda bibliográfica de autores que hayan trabajado las variables para este proyecto, del mismo modo procedí a revisar los instrumentos con los cuales iba a trabajar con el fin de validar la vigencia de las pruebas psicológicas o si se necesitaba realizar cambios acordes al medio social donde se aplicaría. Se invitó a un grupo de jueces con la finalidad de que emitan juicio sobre los instrumentos de estudio y gracias a sus observaciones y sugerencias, se efectuaron las modificaciones en los ítems correspondientes.

Acto seguido se pidió los permisos necesarios y se elevó el documento correspondiente al director de la institución educativa “Virgen del Morro Solar” para aplicar el instrumento a los estudiantes, así mismo para estimar el tamaño de la muestra final se utilizó la fórmula para muestras de tamaño único, y para la elección de los sujetos se realizó a través del muestreo no probabilístico, de tipo intencional.

Habiendo seleccionado el tamaño de la muestra, se procedió a la aplicación de los instrumentos a la muestra final de 351 sujetos, elegidos de manera intencional, cabe resaltar que procedió a revisar minuciosamente los instrumentos al momento de recogerlos, revisar que hayan llenado de la forma correcta para no perder ningún participante.

Para la aplicación se entregó de forma colectiva los dos instrumentos por separados a cada estudiante previamente enumerados para no tener inconvenientes cuando se trabaje en el vaciado de datos, durando aproximadamente 40 minutos. Los instrumentos fueron aplicados en horarios de clases previo permiso de los profesores que gustosamente ayudaron y aceptaron colaborar con la investigación. Se ofreció todas las pautas necesarias para evitar equivocaciones de los encuestados y estas fueron resueltas a fin de que no malinterpreten la prueba y marquen erróneamente, evitando así el falseamiento de respuestas.

### **3.8. Procedimiento de análisis estadístico de datos**

Una vez revisado y depurados los instrumentos de medición, se diseñó una base de datos para realizar todos los análisis estadísticos pertinentes con el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 23 para Windows. Para estimar las características psicométricas de los instrumentos, se verificó su confiabilidad y validez por medio de un estudio piloto.

Los resultados que se obtuvieron fueron analizados con estadísticos descriptivos fundamentales se utilizarán las medidas de tendencia central, distribución de frecuencias y porcentajes en tablas y gráficos.

Para el caso de la estadística inferencial con respecto a las diferencias de media en función del sexo, edad y grado escolar de autocontrol y agresividad, se procedió a aplicar una prueba de bondad de ajuste para precisar si cada uno de los datos extraídos de la muestra sigue o no una curva de distribución normal. Para tal fin se utilizó la prueba de Kolmogorov – Smirnov (K – S) la cual determinó que se usan pruebas de tipo no paramétricas como la “U” de Mann-Whitney y la “H” de Kruskal-Wallis.

Para determinar la relación entre las variables en estudio, se procedió de la misma forma, se empleó no paramétrica como el coeficiente de correlación “ $r_s$ ” de Spearman para dicha correlación.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**  
**DE LOS RESULTADOS**

## 4.1 Análisis descriptivos de las variables de estudio

Después de establecer las propiedades psicométricas pertinentes sobre los instrumentos utilizados en la siguiente investigación, se realizaron los análisis acordes a los objetivos planteados.

### 4.2.1 Análisis de la variable autocontrol

#### Estadísticos descriptivos de la variable autocontrol

Tabla 13

*Análisis descriptivo del autocontrol*

	<b>Retroalimentación personal</b>	<b>Retraso de la recompensa</b>	<b>Autocontrol procesual</b>	<b>Autocontrol</b>
Media	11.84	5.92	18.87	37.22
Mediana	12.00	6.00	19.00	37.00
Moda	10	6 <sup>a</sup>	19	36 <sup>a</sup>
Desviación estándar	3.974	2.676	3.332	6.821
Asimetría	-.027	.051	-.890	.138
Curtosis	-.352	-.592	.853	-.250

La tabla 13, presentan los estadísticos descriptivos para la variable autocontrol y sus dimensiones. Se aprecia que el mayor promedio la obtuvo la dimensión autocontrol procesual ( $M = 18.87$ ;  $DE = 3.332$ ), mientras que el promedio más bajo se halló en la dimensión retraso de la recompensa ( $M = 5.92$ ;  $DE = 2.676$ ). Por otro lado, en cuanto al autocontrol en general se alcanzó un promedio de 36.64, con una desviación estándar de 7.072. Los puntajes de asimetría para la dimensión retroalimentación personal es de  $-.027$ , indicando una curva asimétrica negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media; para la dimensión retraso de la recompensa y autocontrol en general se halló un puntaje de  $.051$  y  $.142$ , indicando la presencia de una curva simétrica demostrando la existencia aproximadamente de la misma cantidad de valores a los dos lados de la media y en cuanto a la dimensión autocontrol procesual se obtuvo un puntaje de  $.890$  indicando una curva asimétrica positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media. Por otro lado, los puntajes de curtosis alegan que la dimensión retroalimentación personal y retraso de la recompensa manifiestan una distribución mesocúrtica, donde existe una

concentración normal de valores alrededor de la media. Para la dimensión autocontrol procesual el puntaje de curtosis fue de .853 mostrando así una distribución leptocúrtica, en donde existe una gran concentración de valores alrededor de la media. Para autocontrol en general, se halló un puntaje de -.612, evidenciando una distribución platicúrtica, donde existe una baja concentración de valores alrededor de la media

### **Frecuencias y porcentajes de la variable autocontrol y sus dimensiones**

Tabla 14

*Niveles de la dimensión retroalimentación personal*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	33	9.40
Bajo	38	10.83
Promedio	188	53.56
Alto	45	12.82
Muy alto	47	13.39
Total	351	100.00

En la tabla 14, se aprecia que, a nivel de retroalimentación personal, el 53.56% (188) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 13.39% (47) que se ubicó en un nivel muy alto, a diferencia de un 9.40% (33), que tienen un nivel muy bajo.

Tabla 15

*Niveles de la dimensión retraso de la recompensa*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	16	4.56
Bajo	54	15.38
Promedio	178	50.71
Alto	68	19.37
Muy alto	35	9.97
Total	351	100.00

En la tabla 15, se aprecia que, a nivel de retroalimentación personal, el 50.71% (178) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 19.37% (68) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 4.56% (16), que tienen un nivel muy bajo.

Tabla 16

*Niveles de la dimensión autocontrol procesual*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	21	5.98
Bajo	57	16.24
Promedio	149	42.45
Alto	78	22.22
Muy alto	46	13.11
Total	351	100.00

En la tabla 16, se aprecia que, a nivel de autocontrol procesual, el 42.45% (149) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 22.22% (78) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 5.98% (21), que tienen un nivel muy bajo.

Tabla 17

*Niveles de la variable autocontrol*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	29	8.26
Bajo	44	12.54
Promedio	182	51.85
Alto	58	16.52
Muy alto	38	10.83
Total	351	100.00

En la tabla 17, se aprecia que a nivel de la variable autocontrol, el 51.85% (182) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 16.52% (58) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 8.26% (29), que tienen un nivel muy bajo.

## Prueba de normalidad de la variable autocontrol

Tabla 18

*Prueba de Kolmogorov – Smirnov para autocontrol*

	Kolmogorov-Smirnov	gl	<i>p</i>
Retroalimentación personal	.077	351	.000
Retraso de la recompensa	.089	351	.000
Autocontrol procesual	.128	351	.000
Autocontrol	.055	351	.012

En la tabla 18, se muestra la prueba de normalidad para la variable Autocontrol y sus dimensiones. La distribución de la muestra es no normal ( $p < 0.05$ ), por lo tanto, se justifica el empleo de la estadística no paramétrica, por lo que emplearán pruebas no paramétricas para la contrastación de hipótesis.

## 4.2.2 Análisis de la variable agresividad

### Estadísticos descriptivos de la variable agresividad

Tabla 19

*Análisis descriptivo de la agresividad y sus áreas*

	Agresión física	Agresión verbal	Ira	Hostilidad	Agresión total
Media	22.56	12.71	19.58	23.21	78.05
Mediana	22.00	13.00	19.00	23.00	78.00
Moda	27 <sup>a</sup>	15	19	26	95
Desviación estándar	7.185	4.050	5.106	6.057	18.235
Asimetría	.158	-.021	-.057	-.057	-.045
Curtosis	-.587	-.631	-.445	-.371	-.402

En la tabla 19, se presentan los principales estadísticos descriptivos de la variable agresividad y sus componentes. Se observa que el mayor promedio se obtuvo en el componente hostilidad ( $M = 23.21$ ;  $DE = 6.057$ ), mientras que el promedio más bajo se halló en el componente agresión verbal ( $M = 12.71$ ;  $DE = 4.050$ ). Así mismo, respecto a la agresividad en general se alcanzó un promedio de 78.05, con una

desviación estándar de 18.23. Los puntajes de asimetría para el componente agresión física fue de 0.158 indicando una curva simétrica, donde existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Para los componentes agresión verbal (-.021), ira (-.057), hostilidad (-.057) y agresividad en general (-.045) se aprecia una curva asimétrica negativa; es decir, que los valores tienden a reunir más en la parte derecha de la media. Por otro lado, los puntajes de curtosis para los componentes agresión física (-.587) y agresión verbal (-.631) revelan una distribución leptocúrtica donde existe una concentración de valores alrededor de la media; mientras tanto, los componentes ira (-.445) y hostilidad (-.371), así como agresividad en general (-.402) evidencian una distribución platicúrtica donde existe una baja concentración de valores alrededor de la media.

### **Frecuencias y porcentajes de la variable agresividad**

Tabla 20

*Frecuencia y porcentaje de los niveles de agresión física*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	26	7.41
Bajo	51	14.53
Promedio	181	51.57
Alto	59	16.81
Muy alto	34	9.69
Total	351	100.00

En la tabla 20, se aprecia que, a nivel de agresión física, el 51.57% (181) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 16.81% (59) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 7.41% (26), que tienen un nivel muy bajo.

Tabla 21

*Frecuencia y porcentaje de los niveles de agresión verbal*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	26	7.41
Bajo	51	14.53
Promedio	184	52.42
Alto	46	13.11
Muy alto	44	12.54
Total	351	100.00

En la tabla 21, se aprecia que, a nivel de agresión verbal, el 52.42% (184) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 13.11% (46) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 7.41% (26), que tienen un nivel muy bajo.

Tabla 22

*Frecuencia y porcentaje de los niveles de ira*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	31	8.83
Bajo	52	14.81
Promedio	159	45.30
Alto	66	18.80
Muy alto	43	12.25
Total	351	100.00

En la tabla 22, se aprecia que, a nivel de ira, el 45.30% (159) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 18.80% (66) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 8.83% (31), que tienen un nivel muy bajo.

Tabla 23

*Frecuencia y porcentaje de los niveles de hostilidad*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	30	8.55
Bajo	46	13.11
Promedio	170	48.43
Alto	64	18.23
Muy alto	41	11.68
Total	351	100.00

En la tabla 23, se aprecia que a nivel de hostilidad, el 48.43% (170) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 18.23% (64) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 8.55% (30), que tienen un nivel muy bajo.

Tabla 24

*Frecuencia y porcentaje de los niveles de agresividad*

<b>Nivel</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Muy bajo	31	8.83
Bajo	50	14.25
Promedio	179	51.00
Alto	56	15.95
Muy alto	35	9.97
Total	351	100.00

En la tabla 24, se aprecia en el nivel de agresividad, que el 51% (179) del total que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 15.95% (56) que se ubicó en un nivel alto, a diferencia de un 8.83% (31), que tienen un nivel muy bajo.

### **Análisis de normalidad de la variable agresividad**

Tabla 25

*Prueba de Kolmogorov – Smirnov para agresividad*

	<b>Kolmogorov – Smirnov</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
Agresión total	,046	351	.073
Agresión física	,065	351	<b>.001</b>
Agresión verbal	,079	351	<b>.000</b>
Ira	,062	351	<b>.002</b>
Hostilidad	,059	351	<b>.005</b>

Del mismo modo, la tabla 25 muestra la prueba de normalidad para la variable agresividad y sus componentes. La distribución en sus componentes no se ajusta al modelo teórico de normalidad ( $p < .05$ ), por lo tanto, se justifica el empleo de pruebas no paramétricas para la contrastación de hipótesis y para la agresión total se evidencia que se ajusta al modelo teórico de normalidad, por tal motivo se utiliza una prueba paramétrica.

## 4.2 Análisis comparativo de la agresividad según variables sociodemográficas

Tabla 26

Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en agresividad y sus componentes según sexo

	Sexo	Rango promedio	U	Z	p
	<b>Masculino</b>	<b>192,31</b>			
Agresión física	Femenino	156,97	12226,0	-3,257 (*)	<b>.001</b>
	Masculino	181,91			
Agresión verbal	Femenino	169,10	14191,5	-1,182 n.s.	.237
	Masculino	174,35			
Ira	Femenino	177,92	14997,5	-,329 n.s.	.742
	Masculino	161,98			
Hostilidad	<b>Femenino</b>	<b>192,36</b>	12658,5	-2,800 (*)	<b>.005</b>
	Masculino	177,92			
Agresión	Femenino	173,76	14945,5	-,384 n.s.	.701
	Masculino				

Nota: n.s. Diferencias no significativas ( $p > 0.05$ )

(\*) Diferencias muy significativas ( $p < 0.01$ )

Se procedió al cálculo de la “U” de Mann - Whitney para determinar si las diferencias halladas de la agresividad y sus componentes entre el grupo masculino y femenino eran significativas. Se puede apreciar en la tabla 26, que sólo existen dos diferencias muy significativas ( $p < .05$ ) en agresión física y hostilidad, el primer componente a favor del grupo masculino y el segundo componente a favor del grupo femenino.

Tabla 27

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad y sus componentes según edad

	Edad	Rango promedio	X <sup>2</sup>	p
Agresión física	14 años	164,51	5,801 n.s.	.122
	15 años	189,59		
	16 años	162,61		
	17 años	189,73		
Agresión verbal	14 años	163,73	5,046 n.s.	.168
	15 años	171,09		
	16 años	174,35		
	17 años	196,29		
Ira	14 años	171,59	3,285 n.s.	.350
	15 años	180,46		
	16 años	163,35		
	17 años	189,77		
Hostilidad	14 años	164,41	2,498 n.s.	.476
	15 años	186,97		
	16 años	173,41		
	17 años	181,19		
Agresión	14 años	164,51	4,795 n.s.	.187
	15 años	183,99		
	16 años	165,59		
	17 años	192,05		

Nota: n.s.: Diferencias no significativas ( $p > 0.05$ )

Después se procedió el cálculo de la "H" de Kruskal - Wallis para determinar si las diferencias halladas para agresividad y sus componentes entre los grupos de edades eran significativas. Se puede apreciar en la tabla 27, que no existe diferencias significativas ( $p > .05$ ) en ninguna de las dimensiones ni puntaje total de la agresividad según la edad de los participantes.

Tabla 28

Prueba “H” de Kruskal – Wallis para determinar diferencias significativas en agresividad y componentes según grado escolar

	Grado escolar	Rango promedio	X <sup>2</sup>	p
Agresión física	2do grado	164,51	5,801 n.s.	.122
	3er grado	189,59		
	4to grado	162,61		
	5to grado	189,73		
Agresión verbal	2do grado	163,73	5,046 n.s.	.168
	3er grado	171,09		
	4to grado	174,35		
	5to grado	196,29		
Ira	2do grado	171,59	3,285 n.s.	.350
	3er grado	180,46		
	4to grado	163,35		
	5to grado	189,77		
Hostilidad	2do grado	170,59	2,498 n.s.	.476
	3er grado	181,46		
	4to grado	163,35		
	5to grado	189,77		
Agresión	2do grado	164,51	4,795 n.s.	.187
	3er grado	183,99		
	4to grado	165,59		
	5to grado	192,05		

Nota: n.s.: Diferencias no significativas ( $p > 0.05$ )

Más tarde se procedió al cálculo de la “H” de Kruskal - Wallis para determinar si las diferencias halladas en agresividad y sus componentes entre los grupos de grado escolar de la muestra eran significativas. Se puede observar en la tabla 28, que no existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) para ninguno de los componentes ni en el puntaje total de la agresividad según el grado escolar.

### 4.3 Análisis comparativo del autocontrol según variables sociodemográficas

Tabla 29

Prueba “U” de Mann – Whitney para determinar diferencias significativas en autocontrol y sus dimensiones según sexo

	Sexo	Rango promedio	U	Z	p
Retroalimentación personal	Masculino	182,15	14146,0	-1,231 n.s.	.218
	Femenino	168,82			
Retraso de la recompensa	Masculino	195,20	11681,0	-3,851 (**)	.000
	Femenino	153,60			
Autocontrol procesual	Masculino	166,36	13487,0	-1,932(*)	.053
	Femenino	187,25			
Autocontrol	Masculino	181,49	14270,5	-1,097 n.s.	.273
	Femenino	169,59			

Nota: n.s. Diferencias no significativas ( $p > 0.05$ ) (\*) Diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) (\*\*) Diferencias altamente significativas ( $p < 0.001$ )

Luego se procedió al cálculo de la “U” de Mann - Whitney para determinar si las diferencias halladas del autocontrol y sus dimensiones entre el grupo masculino y femenino eran significativas. Se puede observar en la tabla 29, que existen diferencias significativas ( $p = .05$ ) en autocontrol procesual y diferencia altamente significativa ( $p < .01$ ) en retraso de la recompensa, en el primer caso a favor del grupo femenino y en el segundo caso, a favor del grupo masculino.

Tabla 30

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en autocontrol y dimensiones según edad

	Edad	Rango promedio	X <sup>2</sup>	p
Retroalimentación personal	14 años	170,87	13,491 (**)	<b>.004</b>
	15 años	188,99		
	16 años	146,82		
	<b>17 años</b>	<b>199,47</b>		
Retraso de la recompensa	14 años	178,33	9,301 (*)	<b>.026</b>
	<b>15 años</b>	<b>193,10</b>		
	16 años	149,10		
	17 años	184,71		
Autocontrol procesual	14 años	162,90	2,442 n.s.	.486
	15 años	183,40		
	16 años	182,64		
	17 años	176,78		
Autocontrol	14 años	170,57	8,330 (*)	<b>.040</b>
	<b>15 años</b>	<b>192,77</b>		
	16 años	153,46		
	17 años	189,28		

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

(\*) Diferencias significativas ( $p < .05$ )

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

Posteriormente se procedió al cálculo de la "H" de Kruskal - Wallis para determinar si las diferencias halladas en autocontrol y sus dimensiones entre los grupos de edades eran significativas. Se puede apreciar en la tabla 30, que existe diferencias significativas ( $p < .05$ ) en retraso de la recompensa, autocontrol y el puntaje total a favor del grupo de 15 años; también se encontró diferencias muy significativas ( $p < .01$ ) en retroalimentación personal a favor del grupo de 17 años.

Tabla 31

Prueba "H" de Kruskal - Wallis para determinar diferencias significativas en autocontrol y dimensiones según grado escolar

	Grado escolar	Rango promedio	X <sup>2</sup>	p
Retroalimentación personal	2do grado	170,87	13,491 (**)	<b>.004</b>
	3er grado	188,99		
	4to grado	146,82		
	<b>5to grado</b>	<b>199,47</b>		
Retraso de la recompensa	2do grado	178,33	9,301 (*)	<b>.026</b>
	<b>3er grado</b>	<b>193,10</b>		
	4to grado	149,10		
	5to grado	184,71		
Autocontrol procesual	2do grado	162,90	2,442 n.s.	.486
	3er grado	183,40		
	4to grado	182,64		
	5to grado	176,78		
Autocontrol	2do grado	170,57	8,330 (*)	<b>.040</b>
	<b>3er grado</b>	<b>192,77</b>		
	4to grado	153,46		
	5to grado	189,28		

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

(\*) Diferencias significativas ( $p < .05$ )

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

Posteriormente, se procedió nuevamente al cálculo de la "H" de Kruskal - Wallis para determinar si las diferencias halladas en autocontrol y sus dimensiones entre los grupos de grado escolar eran significativas. Se puede observar en la tabla 31, que existen diferencias significativas ( $p > .05$ ) en la dimensión retraso de la recompensa y autocontrol a favor del grupo de 3er grado; así como diferencias muy significativas ( $p < .01$ ) en retroalimentación personal a favor del grupo de 5to año de educación secundaria.

#### 4.4 Análisis de relación:

Tabla 32

*Correlación entre agresividad y autocontrol*

		Autocontrol
Agresividad	$r_s$	-0.268 (***)
	$p$	<b>.000</b>

*Nota:* (\*\*\*) Correlación altamente significativa ( $p < .001$ )

Con el propósito de comprobar la hipótesis general de investigación acerca de la existencia de una relación entre las dos variables medidas en el presente estudio: agresividad y autocontrol, se llevó a cabo un análisis de correlación por medio de la prueba no paramétrica de correlación de Spearman para la muestra completa, cuyos resultados se pueden observar en la tabla 31. En el análisis de la correlación se encontró que la relación entre ambas variables es altamente significativa ( $p < .001$ ) y, por tanto, existe una correlación siendo esta de tipo inversa y con un nivel moderado bajo ( $r_s = -.268$ ). Es decir, a mayor nivel de agresividad, menor será el nivel de autocontrol de los adolescentes escolares del distrito de Chorrillos, con este resultado se acepta la hipótesis planteada en esta investigación.

Tabla 33

*Correlación específicas entre los componentes de la agresividad y las dimensiones del autocontrol*

		Retroalimentación personal	Retraso de la recompensa	Autocontrol procesual
Agresión física	$r_s$	.055	.021	-.061
	$p$	.303	.688	.251
Agresión verbal	$r_s$	.057	.032	-.221
	$p$	.289	.547	<b>.020</b>
Ira	$r_s$	.068	.051	.077
	$p$	.202	.341	.152
Hostilidad	$r_s$	-.016	-.022	-.224
	$p$	.759	.679	<b>.018</b>

Por otro lado, se presentan los resultados encontrados sobre el análisis estadístico para establecer si existe asociación entre los componentes de la agresividad y las dimensiones del autocontrol haciendo uso del estadístico no paramétrico “ $r_s$ ” de Spearman. En la tabla 32, se aprecia que no existe correlación específica entre los componentes: agresión física e ira con las dimensiones: retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesual ( $p > .05$ ) respectivamente. No obstante, existe correlación significativa y de tipo inversa entre el componente agresión verbal y autocontrol procesual ( $r_s = -.221$ ;  $p < .05$ ), así como una relación significativa y de tipo inversa el componente hostilidad con la dimensión autocontrol procesual ( $r_s = - 0,224$ ;  $p < .05$ ).

## **CAPÍTULO V**

# **DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## 5.1 Discusión de los resultados

La investigación examina la correlación entre el autocontrol y la agresividad en un grupo de estudiantes de secundaria que asisten a una institución educativa pública del distrito de Chorrillos. En los resultados estadísticos podemos considerar que brindan respuesta acorde a los objetivos e hipótesis planteados previamente.

Con respecto a los objetivos específicos propuestos, el primer hallazgo reveló que el 20.80% de la muestra de adolescentes escolares de una institución educativa pública de Chorrillos poseen un nivel de autocontrol bajo. Ello nos muestra que, en su actuar cotidiano, una parte de la muestra en estudio no cuenta con la capacidad de manejar sus impulsos, de retrasar la gratificación propia, organizarse para cumplir sus tareas y permanecer en situaciones, aunque las considere estresantes.

Este resultado coincide con lo encontrado por Ojeda y Espinoza (2010) quienes en una muestra conformada por 906 adolescentes que residían en la ciudad de Morelia, hallaron que el nivel alcanzado de autocontrol para planear tanto su conducta presente como futura fue muy baja, lo que a su vez les puede traer diversas consecuencias en el dominio y manejo de su vida. No obstante, se alejan de lo hallado Margariño (2011) quien en una muestra de 265 estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Independencia obtuvo niveles adecuados de autocontrol (72,5%). Asimismo, Flores (2016) en una muestra de 100 estudiantes encontró que los niveles de autocontrol en los estudiantes se ubican en un nivel promedio (33%). En palabras de Bandura y Walter (1963, citado por Rezk, 1976) respecto a estos resultados, existen situaciones particulares en que se hace presente el autocontrol, por ejemplo situaciones en las cuales una recompensa social es demorada o retenida, y el grado de autocontrol es determinado por las capacidades de tolerancia del individuo.

En lo que se refiere a la agresividad, según los resultados arrojados por los estudiantes de secundaria, se registra que el 30.5% se ubica en un nivel alto, seguida de un 27.1% que se encuentra en el nivel promedio. Avellaneda y Fernández (2010), indica que quienes tienen un nivel promedio y alto de agresividad presentan las siguientes

características: ejercen una forma de comportamiento con la intención de herir física y/o psicológicamente a cualquier ser vivo de moderada a intensa, con el objetivo de destruir o perjudicar al ser que lo provoca.

Benítez (2013) encontró resultados similares en estudiantes del nivel medio del colegio nacional de Nueva Londres, reportando la existencia de conductas agresivas con una tendencia marcada, siendo las formas de expresarlo por medio de los insultos y amenazas. Del mismo modo, Montes (2015), en una muestra de 269 estudiantes universitarios encontró que el 31.2% evidencia niveles medios de agresividad. Por otro lado, un 37.2% de los mismos, presentaron niveles altos de agresividad. Ello podría revelar que, según las etapas de educación, el nivel de agresividad puede verse en aumento. Por otro lado, Quijano y Ríos (2015) en una muestra de 225 estudiantes de primero a quinto año de secundaria sus resultados arrojaron que existe un nivel medio de agresividad en los estudiantes de secundaria de la institución educativa nacional de la Victoria en Chiclayo. A su tiempo, Leal, Meneses, Alarcón y Karmelic (2005) en una muestra de 270 estudiantes de la comunidad de Arica en Chile, encontraron que los alumnos que presentaban conductas agresivas graves mostraron significativamente más resentimiento que el resto de la muestra. Cabe resaltar que Rojas y Nashino (2010) explican que esta situación podría darse por el entorno y modelos escolares que presencia los alumnos, se agrava más la situación cuando se pertenece a una institución educativa en donde no se establecen límites claros, facilitando el desarrollo de estas conductas nocivas.

De otro lado, se encontró que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) y altamente significativas ( $p < .01$ ) para la variable autocontrol y sus dimensiones: retraso de la recompensa, autocontrol procesual y retraso personal en función de las variables sociodemográficas: sexo, edad y grado escolar en los adolescentes escolares para este estudio. En este sentido, Ruiz (2016) encontró diferencias significativas en cada uno de los componentes del autocontrol: Retroalimentación personal, retraso de recompensa, autocontrol criterial y autocontrol procesual, al comparar al grupo de estudiantes varones y mujeres con buen y mal comportamiento en el colegio Champagnat.

A continuación, tenemos también que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) para agresividad y sus componentes: agresividad física y hostilidad según las variables sexo, donde los hombres destacan en la agresividad física, mientras que las mujeres se muestran superior en el componente hostilidad; no obstante, no existen diferencias significativas ( $p > .05$ ) en el caso de las variables sociodemográficas edad y grado escolar de los participantes. Matalinares et al. (2013) corroboran este dato, al comparar en una muestra de estudiantes de tercero a quinto año de secundaria la agresividad según el sexo, encontrando que los varones tienden a ser más agresivos física y verbalmente, y las mujeres presentan más ira y hostilidad. Años atrás, Matalinares et al (2010) concluyo que la agresividad de los estudiantes también era diferente en función al sexo, hallándose diferencias significativas en la subescala de agresividad física entre varones y mujeres.

En último lugar, respecto a la relación entre el autocontrol y la agresividad se encontró que existe una correlación altamente significativa ( $p < .001$ ), de tipo inversa y de nivel moderada baja ( $r_s = -.268$ ). De lo cual, se infiere que a mayor nivel de agresividad menor será el grado de autocontrol entre los estudiantes del segundo al quinto grado de educación secundaria. Este resultado concuerda con Pung, Nor, Baharudin y Osman (2015) quienes hallaron una correlación positiva significativa entre el bajo autocontrol, la delincuencia entre pares y la agresión entre los adolescentes de Selangor en Malasia. Los resultados hallados en este trabajo se encuentran en consonancia con diversos autores que han puesto de manifiesto que los estudiantes que exteriorizan comportamientos agresivos muestran deficiencias en el autocontrol emocional y empatía. Es decir, que los estudiantes con bajo autocontrol emocional presenten más dificultades para abordar situaciones sociales por no ser capaces de manejar adecuadamente sus emociones, lo cual los orienta a actuar de forma agresiva ante situaciones de incertidumbre (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

## 5.2 Conclusiones

Una vez analizado y discutido los resultados, se procedió a especificar la siguiente conclusión:

1. Con respecto al objetivo general, se halló una correlación inversa, moderada baja y altamente significativa ( $r_s = -.268$ ;  $p < .001$ ) entre la agresividad y el autocontrol; es decir, que a mayor nivel de agresividad menor será el nivel de autocontrol en los adolescentes escolares de 2do a 5to año de educación secundaria de la institución educativa Virgen del Morro Solar del distrito de Chorrillos.
2. Con respecto al primer objetivo específico, se concluye que el nivel de autocontrol, para la muestra en estudio, se ubica en la categoría bajo, afirmándose que un gran número de adolescentes escolares (20.80%) de la institución educativa Virgen del Morro Solar del distrito de Chorrillos, presentan poca regulación de sus expresiones conductuales y emocionales.
3. Con respecto al segundo objetivo específico, se concluye que para el caso de la variable agresividad, la muestra total, obtuvo un mayor porcentaje en el nivel alto (30.5%), seguida de un 27.1% en la categoría promedio. De esta forma, se evidencia la existencia porcentaje significativo de estudiantes presentan conductas de agresividad física, verbal, hostilidad e ira.
4. Para el tercer objetivo específico, se halló que no existe correlación específica entre los componentes: agresión física e ira con las dimensiones: retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesal ( $p > .05$ ) respectivamente. No obstante, existe correlación significativa y de tipo inversa entre el componente agresión verbal y autocontrol procesal ( $r_s = -.221$ ;  $p < .05$ ), así como una relación significativa y de tipo inversa el componente hostilidad con la dimensión autocontrol procesal ( $r_s = -.224$ ;  $p < .05$ ).

5. Con respecto al cuarto objetivo específico, se halló que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) y altamente significativas ( $p < .01$ ) para la variable autocontrol y sus dimensiones: retraso de la recompensa, autocontrol procesual y retraso personal en función de las variables sociodemográficas: sexo, edad y grado escolar en los adolescentes escolares respectivamente.
6. Por último, respecto al quinto objetivo específico, se encontró que existen diferencias significativas ( $p < .05$ ) para agresividad y sus componentes: agresividad física y hostilidad según la variable sexo; sin embargo, no existen diferencias significativas ( $p > .05$ ) en el caso de las variables sociodemográficas edad y grado escolar de los participantes.

### 5.3 Recomendaciones

1. Se recomienda que es necesario que en futuras investigaciones se profundice el estudio sobre la relación entre autocontrol y agresividad en adolescentes, además se debe considerar para esos estudios la inclusión de otras variables, como la inteligencia emocional, habilidades sociales, estilos de crianza etc, los cuales permitirán explicar con mayor precisión el perfil psicológico de los adolescentes con altos niveles de agresividad.
2. Se recomienda a la administración de la institución educativa, que establezca alianzas estratégicas con los puestos de salud y centros psicológicos cercanos, con la finalidad de implementar con los estudiantes con bajos niveles de autocontrol; talleres participativos que empleen elementos artísticos, como clown, risoterapia, sociodrama, que fortalezcan sus habilidades prosociales que le permitan fortalecer la capacidad para el control de sus impulsos; puesto que los bajos niveles de autocontrol perjudican sus relaciones sociales y rendimiento académico, estando en esta condición el 20.80% de los estudiantes participantes de este estudio.
3. De acuerdo con los niveles de agresividad (alto 15.95% y promedio 51%) obtenidos del grupo de adolescentes escolares encuestados, que la institución junto al departamento psicológico desarrollen dentro del Plan Institucional Anual se incluya actividades deportivas como el futbol mixto y artes marciales sin contacto con la finalidad de liberen los altos niveles de ansiedad, fortaleciendo el control sobre sus impulsos, aprovechando la infraestructura local que presenta el distrito y la institución educativa.
4. Debido a que se halló asociación inversa entre la agresividad verbal y el autocontrol procesual, se recomienda al departamento psicológico y a los directivos de la institución educativa implementar, una feria mensual donde los estudiantes por grados presenten iniciativas sociales que favorezcan el buen trato en los estudiantes, esta campañas deben incluir, iniciativa como la bienvenida calurosa, la comunicación asertividad, la empatía, la resiliencia; etc. los cuales permitirán mejorar las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa.

5. Debido a que se halló diferencias significativas en el nivel de autocontrol en la dimensión, retraso de la recompensa según sexo, se recomienda a los tutores e los estudiantes participantes de este estudio desarrollar implementar un programa de actividades con el objetivo de gestionar el tiempo de sus actividades académicas y de ocio, puesto que se ha hallado que los estudiantes, especialmente las mujeres no presentan el control adecuado para planificar sus actividades.
  
6. Debido a que se halló diferencias significativas en el nivel de agresividad en la dimensión, hostilidad y agresión física según sexo se recomienda a la institución educativa implementar un programa de capacitación e entrenamiento para el manejo de estudiantes con conductas agresivas con los docentes, especialmente los tutores, con el objetivo de tener un manejo asertivo frente a las conductas agresivas de los estudiantes dentro del aula de clase.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Artículos

- Araujo, D. (2014). Cuestionario de personalidad situacional: estudio psicométrico y comparativo en adolescentes de Lima. *Revista de Psicología – UCV*, 16(2), 139 – 151.
- Buss A. y Perry, M. (1992). The aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Cobos, F. (2000). Adolescencia y agresión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3, 223 – 235.
- Challco, K., Rodríguez, S. y Jaimes, J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(1), 9 – 15.
- Fernández, F., Marín, F. y Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes. *Liberabit*. 16(2), 217 – 226.
- Leal, F., Meneses, M., Alarcón, A. y Karmelic, V. (2005). Agresión y Resentimiento en los Estudiantes Secundarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 14(1), 29 – 40.
- López, C., López, J. y Freixinos, M. (2003). Retardo de gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: características asociadas al sexo. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 3(3), 5-21
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños de edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69 – 78.
- Matalinares, M., Arenas, C., Díaz, G., Dioses, A., Yarlequé, L., Raymundo, O., Baca, D., Fernández, E., Uceda, J., Huari, Y., Villavicencio, N., Vargas, P., Quispe,

- M., Sánchez, E., Leyva, V., Díaz, A., Campos, A. y Yaringaño, J. (2013). Adicción a la Internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1), 75 – 93.
- Matalinares, M., Arenas, C., Sotelo, L., Díaz, G., Dioses, A., Yaringaño, J., Muratta, R., Pareja, C. y Tipacti, R. (2010). Clima familiar y agresividad en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(1), 109 – 128.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Relaciones entre la inestabilidad emocional y la agresión. La acción de los estilos de crianza. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Ojeda, A. y Espinosa, D. (2010). Afrontamiento y Autocontrol en adolescentes Michoacanes: Evaluando su alternativa de ¿Migrar o no Migrar? *Interamerican Journal of Psychology* 44(1), 168 – 175.
- Ozdemir, Y., Vazsonyi, A. y Cok, F. (2013). Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence* 36, 65–77.
- Pung, P.W., Nor, S., Baharudin, R. y Osman, S (2015). Low Self-Control, Peer Delinquency and Aggression among Adolescents in Malaysia. *Asian Social Science* 11(21), 193 – 202.
- Rezk, M. (1976). Autocontrol: nociones básicas e investigación fundamental. *Revista Latinoamericana de Psicología* 8(3), 389 – 397.

Samper, P., Aparici, G. y Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.

Webb, T., Joseph, J., Yardley, L. y 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.

## **Libros**

Abramovay, M. y Rua, M. (2005). *Violences in Schools. Concise Version*. Brasilia, Brasil: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Ardila, R. (1980). *Terapia del comportamiento: Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Bilbao, España: Editorial Desclee De Brouwer.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.

Cerezo, F. (2007). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México: Editorial Pearson.

Corsi, J. (1994). *Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.

- Freud, S. (1922). *Introductory lectures on psycho-analysis*. London: George Allen y Unwin.
- García, M. (2010). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Hernández, N. y Sánchez, J. (2007). *Manual de psicoterapia cognitivo-conductual para trastornos de la salud*. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=EzlwZg\\_aH6AC&printsec=frontcover&hl=es&](https://books.google.es/books?id=EzlwZg_aH6AC&printsec=frontcover&hl=es&)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. 6ta.ed.* México, DF: Editorial McGraw-Hill.
- Kazdin, A. (2000). *Psychotherapy for children and adolescents: directions for research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid, España: McGraw- Hill.
- Lorenz, K. (1976). *Sobre la agresión*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Luna, E., Gómez, J. y Lasso, T. (2013). *Relación entre desempeño académico y autocontrol*. Colombia: Editorial Plumilla Educativa.
- Nye, R. (2002). *Tres psicologías: Perspectivas de Freud, Skinner y Rogers*. México: International Thomson Editores.
- Serrano, I. (2006). *Agresividad infantil*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Schultz, D. y Schultz, E. (2010). *Teorías de la personalidad*. México: Editorial Cengage Learning.
- Skinner, B. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona, España: Editorial Fontanella.

Anicama, J. (1999). *Estrategias de intervención conductual-cognitivo para prevenir y controlar la violencia en niños y adolescentes en alto riesgo*. En Reusche, R.: La adolescencia, desafío y decisiones. Lima: Editorial UNIFE.

Faris, M., Mías, C. y Borges de Moura, C. (Eds.). (2007). *Comportamiento agres terapia cognitivo – comportamental en la infancia*. En Caballo, V. y Simon, M. A. Manual de Psicología Clínica infantil y del adolescente. Trastornos específicos. Madrid: Editorial Pirámide.

Meichenbaum, D. (1978). *Teaching children self-control*. En Lahey, B. y Kazdin, A. (Orgs.). *Advances in child clinical psychology*. New York: Plenum.

Olivares, J., Méndez, F.X. y Lozano, M. (2003). *Técnicas de autocontrol*. En Olivares, J. y Méndez, F. X. (Eds). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Editorial Biblioteca nueva.

Rezk, M. (1980). *Auto-control: Nociones básicas e investigación fundamental*. En Ardila, R. (Editor). *Terapia del Comportamiento*. (pp. 187). Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer

## **Tesis**

Arana, S. (2014). *Autocontrol y su relación con la autoestima en adolescentes* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Avellaneda, J. y Fernández, S. (2010). *Relación entre las actitudes hacia el machismo y agresividad en estudiantes del 4to y 5to año de secundaria* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú.

Benítez, M. (2013). *Conducta agresiva en adolescente del nivel medio del colegio nacional Nueva Londres de la ciudad de Nueva Londres* (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica Intercontinental, Coronel Oviedo, Paraguay.

- Caballero, L. y Castillo, R. (2016). *Funcionamiento familiar y autocontrol en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa nacional de Lima este, 2015* (Tesis de pregrado). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú.
- Incio, S. y Montenegro, D. (2011). *Relación entre estilos de crianza y agresividad en los adolescentes de 4to y 5to año de secundaria de la I. E. Virgen de la Medalla Milagrosa n°11009, Chiclayo 2009* (Tesis de pregrado). Universidad Señor Sipán. Pimentel, Perú.
- León, Y. 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.
- Loza, M. (2010). *Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en la institución educativa de educación inicial en la ciudad de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Margariño, S. (2011). *Autocontrol y Habilidades Sociales en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa Nacional de Independencia* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Montes, V. (2015). *Uso de las redes sociales y agresividad en estudiantes de economía de una universidad nacional en Lima, 2015* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Orbegozo, B. y Yrigoín, Y. (2012). *Autocontrol en adolescentes en conflicto con la Ley Penal y adolescentes pre-universitarios* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán. Facultad de Humanidades. Chiclayo, Perú.
- Quijano, S. y Ríos, M. (2015). *Agresividad en adolescentes de educación secundaria de una institución educativa nacional. La Victoria – Chiclayo – 2014* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Lima, Perú.

Rodriguez, E. (2009). *Autocontrol y hábitos de estudio en escolares de cuarto y quinto año de secundaria de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

Ruiz, A. (2016). *Diferencias significativas en el manejo del autocontrol entre alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima* (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú.

### **Informes electrónicos**

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2007). *Censo Nacional: XI de población y VI de vivienda, sistema de consulta de resultados censales*. Recuperado de <http://desa.inei.gob.pe/censos2007/tabulados/>.

Ministerio de Salud (2011). *Encuesta global de salud escolar. Resultados - Perú 2010*. Extraído de [https://www.who.int/ncds/surveillance/gshs/GSHS\\_Report\\_Peru\\_2010.pdf](https://www.who.int/ncds/surveillance/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf)

Ministerio de Educación y Ministerio del Interior (2007). *Encuesta nacional de violencia escolar 2007*. Extraído de [http://www.perueduca.pe/c/document\\_library/get\\_file?groupId=40860926&folderId=41552610&title=PazEscolar.pdf](http://www.perueduca.pe/c/document_library/get_file?groupId=40860926&folderId=41552610&title=PazEscolar.pdf)

### **Periódico**

Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana (2011, 11 de enero). Lima: hay cerca de 24 mil pandilleros. *PERU 21*. Recuperado de <http://peru21.pe/noticia/713018/lima-hay-cerca-24-mil-pandilleros>.

### **Material electrónico**

Vaello, J. (2011). *Reflexiones y Experiencias en Educación*. Recuperado de [https://convivencia.files.wordpress.com/2017/10/e01\\_entrevistajuanvaello.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2017/10/e01_entrevistajuanvaello.pdf)

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	MÉTODO	POBLACION Y MUESTRA
<p>¿Existe relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos?</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Determinar la relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar las diferencias significativas en el autocontrol de los estudiantes en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</li> <li>2. Analizar las diferencias significativas de los componentes de la agresividad en los estudiantes en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</li> <li>3. Establecer la relación entre el autocontrol con los componentes de la agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos</li> <li>4. Identificar el nivel de autocontrol en sus dimensiones: retroalimentación personal, retraso de la recompensa y autocontrol procesual, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos</li> <li>5. Identificar los componentes de la agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos</li> </ol>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p><b>H<sub>1</sub>:</b> Existe una relación negativa entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p><b>H<sub>1</sub>:</b> Existen diferencias significativas en el autocontrol en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</p> <p><b>H<sub>2</sub>:</b> Existen diferencias significativas en la agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</p> <p><b>H<sub>3</sub>:</b> Existe una relación negativa entre el autocontrol con los componentes de la agresividad: agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, en los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Chorrillos</p>	<p><b>Variable 1</b></p> <p><b>Autocontrol.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retroalimentación personal.</li> <li>✓ Retraso de la recompensa.</li> <li>✓ Autocontrol procesual</li> </ul> <p><b>Variable 2</b></p> <p><b>Agresividad.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Agresión física</li> <li>✓ Agresividad verbal</li> <li>✓ Ira</li> <li>✓ Hostilidad</li> </ul> <p><b>Variables de control:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edad: Desde los 12 a 18 años.</li> <li>• Grado escolar: 1° a 5° año de educación secundaria.</li> <li>• Sexo: Masculino y femenino.</li> <li>• Composición familiar: nuclear, extensa, monoparental, fusionada.</li> </ul>	<p>El alcance de la <i>investigación es cuantitativo</i>, cuyo <i>diseño será no experimental de tipo: descriptivo comparativo correlacional</i>, porque se realiza sin la manipulación deliberada de variables y su finalidad es describir las características de cada variable, para luego compararlas según variables de control y conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos variables en un contexto en particular.</p>	<p><b>Población:</b> La población que participo en el presente estudio estuvo conformada por 503 estudiantes del primero al quinto año de educación secundaria de la institución educativa, de gestión pública “Virgen del Morro Solar” que pertenece al distrito de Chorrillos, de ambos sexos, con edades entre 12 a 18 años.</p> <p><b>Muestra:</b> La muestra requerida para el estudio fue de 351 estudiantes, con un nivel de confianza del 95% y un error del 0.05. El tipo de muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional. (Hernández, Fernández &amp; Baptista, 2014)</p>

## ANEXO 2

### Protocolo de instrumentos de medición:

### CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (AQ) BUSS Y PERRY (1992)

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Institución Educativa: \_\_\_\_\_ Grado de Instrucción: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

A continuación se presentan una serie de afirmaciones con respecto a situaciones que podrían ocurrirte. A las que deberás contestar escribiendo un aspa “X” según la alternativa que mejor describa tu opinión.

CF = Completamente falso para mí

BF = Bastante falso para mí

VF= Ni verdadero, ni falso para mí

BV = Bastante verdadero para mí

CV = Completamente verdadero para mí

Recuerda que no hay respuestas buenas o malas, sólo interesa conocer la forma como tú percibes, sientes y actúas en esas situaciones.

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 enojo 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					

ÍTEMS	CF	BF	VF	BV	CV
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.					



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 4

### CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PERSONAL

#### I. DATOS GENERALES

Marca con un aspa (x) las respuestas:

<b>SEXO</b>	<b>EDAD</b>	<b>GRADO ESCOLAR</b>	<b>¿QUIÉNES COMPONEN SU FAMILIA?</b>
(1) Hombre	(1) 13 años	(1) 3er año	(1) Papá, mamá, y hermanos
(2) Mujer	(2) 14 años	(2) 4to año	(2) Papá, mamá, hermanos y otros familiares
	(3) 15 años	(3) 5to año	(3) Solo con papá o mamá y hermanos
	(4) 16 años		(4) Papá o mamá con una nueva pareja y hermanos
	(5) 17 años		

