

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



Facultad de Psicología

Carrera Profesional de Psicología

“AUTOCONTROL Y AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES  
DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL  
DISTRITO DE BAÑOS DEL INCA, 2020”

Bachilleres:

Miriam Perpetua Arribasplata Estela

Lucio Díaz Chávez

Asesor:

Dra. Lucía Esaine Suárez

Cajamarca – Perú

Junio, 2021

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO



Facultad de Psicología

Carrera Profesional de Psicología

“AUTOCONTROL Y AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL  
DISTRITO DE BAÑOS DEL INCA, 2020”

Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requerimientos para optar el título  
de Licenciados en Psicología.

Autores:

Bach. Miriam Perpetua Arribasplata

Bach. Estela Lucio Díaz Chávez

Asesor:

Dra. Lucía Esaine Suárez

Cajamarca – Perú

Junio, 2021

COPYRIGHT © 2021 by  
MIRIAM PERPETUA ARRIBASPLATA ESTELA.  
LUCIO DIAZ CHAVEZ.  
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

APROBACION DE TESIS PARA OPTAR POR EL TITULO

PROFESIONAL

“AUTOCONTROL Y AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL  
DISTRITO DE BAÑOS DEL INCA, 2020”

Presidente:

Secretario:

Asesora: Dra. Lucía Esaine Suárez

**DEDICATORIA:**

Dedicamos nuestro informe de tesis primeramente a DIOS por darnos la vida, ser quien es nuestra guía e ilumina nuestros pasos, para ir cada día siendo mejores personas, permitiéndonos lograr nuestros objetivos y metas, siendo hoy una de ellas, la culminación de nuestra carrera profesional de Psicología.

A nuestros padres, hermanos, hijo, nuera y nieta quienes son nuestra motivación constante e ir cada día fortaleciendo nuestras capacidades profesionales y dando pasos seguros en la vida, por su apoyo incondicional, comprensión, aliento permanente para dar pasos seguros en nuestras vidas.

Miriam y Lucio.

## **AGRADECIMIENTO:**

Nuestro agradecimiento infinito a DIOS, por concedernos la vida aún.

A nuestro hijo Álvaro por inspirarnos a todo momento cuando nos trazamos un objetivo a alcanzar.

A nuestros familiares por su apoyo y comprensión y aliento permanente para lograr nuestros éxitos.

A todos los docentes de la facultad de psicología de la universidad privada Antonio Guillermo Urrelo por compartir sus conocimientos a lo largo de los años en condición de estudiantes, de manera especial a la Dra. Lucia Esaine Suárez, asesora de nuestra tesis, quien nos ha guiado y orientado durante su desarrollo y termino. Finalmente, a la directora, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Secundaria “Honorato de Balzac” del centro poblado El Cerrillo del distrito de Baños del Inca, mil gracias de todo corazón por su apoyo y colaboración.

## RESUMEN

El presente estudio de investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca. El estudio tuvo un diseño descriptivo correlacional no experimental. Para ello se conformó una muestra de 70 estudiantes (ambos sexos) de primero a quinto grado de secundaria, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente – CACIA, y el Cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992). Entre los principales resultados se halló que existe una correlación indirecta y significativa de magnitud media baja (-0,275) entre el autocontrol y la agresividad en los estudiantes de secundaria, respecto a la correlación de dimensiones se halló una relación similar entre la dimensión Retroalimentación personal y la dimensión Agresión verbal (- 0,279). Así mismo, el nivel de agresividad más representativo es el nivel medio (85,7%), seguido del nivel bajo (11,4%), mientras que 100% de participantes obtuvieron un nivel alto de autocontrol.

Palabras claves: autocontrol, agresividad y adolescentes.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research study was to determine the relationship between self-control and aggressiveness in high school students of an educational institution in the district of Baños del Inca. The study had a nonexperimental correlational descriptive design. For this purpose, a sample of 70 students (both sexes) from the first to fifth grade of secondary school, to whom the Questionnaire of Child and Adolescent Self-Control – CACIA, and the Questionnaire of aggressiveness of Buss and Perry (1992). Among the main results, it was found that there is an indirect and significant correlation of low mean magnitude (-0.275) between self-control and aggressiveness in high school students, Regarding the correlation of dimensions, a similar relationship was found between the dimension Personal feedback and the dimension Verbal aggression (- 0.279). Likewise, the most representative level of aggression is the middle level (85.7%), followed by the low level (11.4%), while 100% of participants obtained a high level of self-control.

**Keywords:** self-control, aggressiveness and adolescents.



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	133
CAPÍTULO I .....	15
ELPROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1. Planteamiento del problema.....	16
1.2. Enunciado del problema .....	19
1.3. Objetivos de la investigación.....	19
1.3.1. Objetivo general.....	19
1.3.2. Objetivos específicos .....	19
1.4. Justificación de la investigación .....	20
CAPÍTULO II.....	21
MARCO TEÓRICO .....	21
2.1. Antecedentes de investigación .....	22
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	22
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	25
2.1.3. Antecedentes locales .....	29
2.2. Bases teóricas.....	31
2.3. Definición de términos básicos.....	58
2.3. Hipótesis de investigación .....	59
2.4. Definición operacional de variables .....	65
CAPÍTULO III .....	68
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	68
3.1. Tipo de investigación.....	69

3.2. Diseño de investigación .....	69
3.3. Población, muestra y unidad de análisis .....	69
Descripción de la muestra .....	70
3.4. Instrumentos de recolección de datos .....	70
3.4.1. Cuestionario de agresión (AQ) Buss y Perry .....	71
3.4.2. Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente – CACIA .....	73
3.5. Procedimiento de recolección de datos.....	75
3.6. Análisis de datos .....	76
CAPÍTULO IV... ..	78
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	78
4.1. Análisis de resultados.....	79
4.2. Discusión de resultados.....	855
CAPÍTULO V.....	89
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	89
Conclusiones.....	90
Recomendaciones .....	91
REFERENCIAS .....	93
ANEXOS.....	103
Anexo A .....	104
Anexo B .....	106
Anexo .....	108
Anexo D .....	112
Anexo E .....	115
Anexo F.....	116

Anexo H.....	118
Anexo I.....	122
Anexo J.....	124

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Confiabilidad de la escala total y por dimensiones	104
Tabla 2: Validez del ítem – test	104
Tabla 3: Prueba de KMO y Bartlett	106
Tabla 4: Varianza total explicada	106
Tabla 5: Matriz de componente rotado	106
Tabla 6: Confiabilidad de la escala total y por dimensiones	108
Tabla 7: Validez del ítem – test	108
Tabla 8: Varianza total explicada	112
Tabla 9: Matriz de componente	112
Tabla 10: Frecuencia de la muestra de estudio	115
Tabla 11: Pruebas de normalidad	116
Tabla 12: Correlación entre el autocontrol y agresividad en estudiantes de Secundaria	79
Tabla 13: Nivel de agresividad en estudiantes de secundaria	80
Tabla 14: Nivel de autocontrol en estudiantes de secundaria	81
Tabla 15: Prueba de muestras independientes para la diferencia del autocontrol según sexo	81
Tabla 16: Prueba de muestras independientes para la diferencia del autocontrol según edad	82
Tabla 17: Prueba de muestras independientes para la diferencia del autocontrol según grado de instrucción	82
Tabla 18: Prueba de muestras independientes para la diferencia de la agresividad según sexo	83
Tabla 19: Prueba de muestras independientes para la diferencia de la agresividad según edad	83
Tabla 20: Prueba de muestras independientes para la diferencia de la agresividad según grado de instrucción	83
Tabla 21: Correlación entre los componentes del autocontrol y agresividad en estudiantes de secundaria	84

## **INTRODUCCIÓN**

La agresión, ya sea innata o aprendida, ha sido objeto de mucho debate e investigación académicos debido a sus efectos negativos sobre los diversos grupos sociales en los que se observa. Las diversas formas de agredir al otro se han identificado como gritar, golpear, herir, etc., ya sea por motivos éticos, religiosos o personales, entre otros. Es importante precisar que este tipo de comportamiento se ha establecido desde la existencia humana. Sin embargo, se ha observado que los humanos fueron capaces de frenar o controlar su comportamiento agresivo, lo que permitió señalar que, dado que los humanos pueden volverse agresivos frente a los demás, también a la autorregulación o al control, ante la misma situación enfrentada. Los informes de investigación muestran que la población adolescente y joven es la que muestra mayores niveles de agresión hacia sus compañeros de grupo.

Es por ello, que se realizó esta investigación, la cual tuvo como objetivo general determinara la relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.

El presente informe está estructurado por capítulos, donde se resalta la importancia de cada uno de ellos para su mejor lectura y comprensión, los mismos que están divididos de la siguiente manera:

El capítulo I, que contiene, El problema de investigación, planteamiento del problema; así como los objetivos de la investigación, tanto general como específicos y la justificación de la investigación.

El capítulo II, el que incluye, marco teórico se encuentran los principales antecedentes revisados tanto de los ámbitos internacionales, nacionales y locales; del mismo modo las bases teóricas, definición de términos básicos, hipótesis y la

matriz de operacionalización.

El Capítulo III; el que engloba, Método de Investigación, describe el tipo, diseño, muestreo y características de la muestra que se utilizó, los instrumentos, el procedimiento de recolección y análisis de datos, utilizados en la investigación.

Del mismo modo el Capítulo IV, el mismo que contiene, Análisis y Discusión de Resultados se detallan el análisis y discusión de resultados; se muestran los resultados y la discusión de los mismos de acuerdo los objetivos, antecedentes y bases teóricas.

Finalmente, el Capítulo V, determinado por las Conclusiones y Recomendaciones, se detallan las conclusiones y recomendaciones generales del estudio del presente estudio de investigación.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1. Planteamiento del problema**

En las últimas décadas, la violencia y la agresión se han incrementado en diferentes contextos sociales y culturales. Increíblemente, los líderes de hoy son adolescentes. La adolescencia es considerada una etapa de desarrollo evolutivo, y sus características son de corta duración, expresando así aspectos físicos, mentales, 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). Entretanto, 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, según el Sistema Especializado en Atención de casos sobre la Violencia Escolar (SÍSeVe) del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), se han registrado desde el 15/ 09/ 2013 al 31/ 05/ 2021 un total de 40084 de casos de violencia escolar, correspondiendo 20 144 a casos de violencia física, 13 533 de violencia psicología y 6 407 casos de violencia sexual, ambos ejecutados entre escolares y de personal de las Instituciones Educativas a escolares. Respecto de los niveles educativos tenemos 3 325 casos en inicial, 14 550 en primaria y en secundaria un total de 22 053 casos reportados, finalmente en la región de Cajamarca en este mismo periodo de tiempo se han registrado un total de 1 301 casos de violencia escolar. 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%).

En este sentido cuando en el aula se presentan conductas agresivas se tienden a manejar de una manera 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 Iro

al 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa Secundaria Honorato de Balzac del distrito de Baños del Inca.

## **1.2. Enunciado del problema**

¿Cuál es la relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, 2020?

## **1.3. Objetivos de la 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 Baños del Inca.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

Identificar el nivel de agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.

Identificar el nivel de autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.

Identificar las diferencias significativas del autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según sexo, la edad cronológica y el grado escolar.

Identificar las diferencias significativas de los componentes de la agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, 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 Baños del Inca.

#### **1.4. Justificación de la investigación**

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.

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.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1. Antecedentes de investigación**

### **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) su investigación tuvo objeto principal determinar la existencia de conductas agresivas entre los adolescentes del nivel medio del colegio nacional de Nueva Londres. La muestra investigativa corresponde a un total de 43 adolescentes de sexos masculino y femenino de 16 a 18 años de edad. El diseño metodológico investigativo es de tipo descriptivo de corte trasversal porque se ha estudiado en un solo momento y lugar. Para la recolección de datos se utilizó el Test BULLS. Se obtuvo que si existe conductas agresivas y se hallan presente de

distintas formas por la que se requiere de control suficiente para poder solucionar los conflictos que se presentan en la institución. Las conductas agresivas que prevalecen en primer lugar son los insultos y amenazas en orden de preferencias, luego aparecen el maltrato físico, verbal y el rechazo. Existen alumnos con una tendencia agresiva marcada por lo tanto el nivel de cohesión es bajo y en cuando a la sociabilidad, aparecen los alumnos caracterizados por ser los más aceptados. En cuanto a forma de agresión se presentan los insultos y amenazas en primer lugar, en cuanto al lugar las agresiones se presentan en primer lugar en el aula, segundo lugar el patio, en tercer lugar los pasillos del colegio y en cuarto lugar otras zonas, como las calles; en cuanto a la frecuencia han respondido que las agresiones se presentan rara vez en un 39,53%, una o dos veces por semana en un 32,56%, y el 27,91% considera que se presentan todos los días por lo que el 69,77% considera que el grado de seguridad percibida en el colegio es regular

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

Rodríguez (2019) realizó un estudio, el cual, 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%).

Abad y Alvarado (2019) desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo determinar la influencia de un programa de autocontrol en la conducta agresiva en estudiantes de 3ero de secundaria. Para lo cual se tomó como población a los 90 estudiantes de 3er grado de nivel secundario de una Institución Educativa estatal de Castilla - 2019; es de tipo sustantiva de corte transversal de diseño cuasi experimental; para la selección de la muestra se usó el muestreo no probabilístico intencionado, en donde se trabajará con 30 estudiantes, en donde 15 alumnos formarán parte del grupo control y 15 el grupo experimental. Para la elección de la muestra se consideraron los siguientes criterios: adolescentes que presenten conductas agresivas, que pertenezcan a 3er grado de secundaria y que las edades oscilen entre 14 y 15 años; evaluándolos mediante el Cuestionario de Agresión de Buss y Perry; para posteriormente procesar los datos se hará uso del método Tstudent y del paquete estadístico SPSS 23. Los resultados indicaron que, en el pretest tanto el grupo control como el grupo experimental presentaron resultados similares en niveles de agresividad, es decir se encontraron en niveles altos; mientras que en el post test los resultados fueron muy diferentes entre los grupos, el grupo experimental redujo su nivel de agresividad ubicándose en el nivel bajo, y el grupo control mantuvo sus resultados iniciales. Estos resultados permitieron concluir que, el programa de autocontrol genera un cambio positivo en la conducta agresiva en estudiantes de 3ero de secundaria de una Institución educativa Estatal Castilla-2019,

encontrándose una T de 9,914 con un nivel de significancia de  $p > 0,01$ .

Jara (2016) realizó una investigación, cuyo objetivo fue determinar la eficacia del Programa de autocontrol para disminuir la conducta agresiva en los alumnos del cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Particular Dante Alighieri del Distrito de Chimbote- 2014. Para comprobarlo, se llevó a cabo un estudio pre experimental con 23 alumnos que cursan el cuarto grado de educación secundaria en la escuela antes mencionada, entre los 14 y 17 años de edad. Con el fin de establecer la efectividad del programa de autocontrol para disminuir la conducta agresiva se utilizó como instrumento el Test G.L para identificar el nivel y tipos de conductas agresivas de los alumnos conformado por veinte tres alumnos antes y después de aplicado el programa. De acuerdo a los resultados obtenidos, muestran que el 61% de alumnos mostraron agresividad alta se disminuyó a un 13%, mientras que el 26% alumnos que mostraron agresividad media se disminuyó a un 17%, con lo cual se deduce que el nivel de agresividad del grupo evaluado disminuyó considerablemente luego de culminado el programa. Los resultados obtenidos en este estudio confirman que la aplicación del programa es un medio eficaz para disminuir las conductas agresivas manifestadas por los alumnos a los cuales se les aplicó el Programa de autocontrol para disminuir la conducta agresiva. Debido a los resultados descriptivos e inferenciales obtenidos en la aplicación del pre y post test se acepta la hipótesis alterna: Existe diferencia estadísticamente significativa menor de 0.05 en el manejo de agresividad entre los resultados pre - post test, después de implementado el Programa de autocontrol para disminuir la conducta agresiva, para el manejo de agresividad en un grupo de alumnos de cuarto de secundaria que asisten a una institución educativa del estado.

Se concluyó que los estudiantes que se les aplicó el Programa de autocontrol para disminuir la conducta agresiva, disminuyeron las manifestaciones de conductas agresivas, siendo capaces de optar por el autocontrol, de formas asertivas de comunicación y manejar dichas conductas para no agredir a sus pares. El programa constituye un importante medio para enseñar la identificación, manejo y expresión del autocontrol ante la agresividad.

Sandoval (2016) desarrolló un estudio que estuvo orientado a determinar la presencia de la conducta agresiva de los alumnos, preadolescentes del quinto grado "E" de primaria de la Institución Educativa "San Pedro" de Huánuco. Así mismo se evaluó el impacto del programa "Autocontrol Emocional" que tuvo efecto en la reducción de la conducta agresiva donde se orientó al conocimiento y manejo de alternativas de solución a través de la aplicación del programa mediante las siguientes técnicas: Taller de: "Reconocimiento de emociones", "manejo de emociones", "la propia motivación", "la empatía" y "manejo de relaciones interpersonales". La hipótesis sustantiva afirmaba si, se aplica el Programa de "Autocontrol Emocional" entonces se reduce la conducta agresiva de los alumnos preadolescentes. El método empleado fue el experimental, con un diseño de pre test y pos test de un solo grupo. Se evaluó la variable dependiente mediante el Cuestionario de agresividad ante la conducta agresiva (Cuestionario de cólera, irritabilidad y agresión, subtes escala 24 ítems (IESM "HD-HN" Lima), en la que se evaluó a 12 alumnos que equivale el (100%) de alumnos preadolescentes. Donde se muestran en el pre test en un nivel bajo lo obtuvieron 7 preadolescentes, lo que nos indica un 58.3%; mientras que en el nivel promedio de la conducta agresiva se encontró a 5 preadolescentes, lo que equivale a un 41.7%; En el postest es menor el

nivel de la conducta agresiva de los preadolescentes, mostrando un puntaje promedio de 4 que equivale al 33.3%; en cuanto al nivel alto, 7 preadolescentes obtuvieron al 58.3%, y a un nivel muy alto a 1 preadolescente lo equivalente a un 8.3%. De acuerdo a los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, es decir el programa de “Autocontrol Emocional” ha sido efectivo en cuanto a la reducción de la conducta agresiva de los preadolescentes de la Institución Educativa “San Pedro” – Huánuco - 2013, existiendo diferencias significativas entre el pretest y postest. Porque;  $T_c = 5.52$  es mayor a  $T_t = 1.72$ . Considerando según los resultados, de los que se ubicaban en la categoría alto de agresividad, pasaron a una categoría promedio, y estos resultados se dieron gracias a los efectos del programa aplicado.

### 2.1.3. Antecedentes locales

Colorado y Heras (2019) determinaron la relación entre autoestima y agresividad en estudiantes de la Institución Educativa Secundaria de la zona rural de Cajamarca; asimismo, de identificar los niveles de autoestima de acuerdo al sexo y grado, determinar la correlación entre autoestima y agresión física y autoestima y agresión verbal. El estudio fue de tipo básico y cuantitativo, con un diseño descriptivo correlacional, no experimental y de corte trasversal con una muestra conformada por 125 estudiantes (ambos sexos) de tercero a quinto de secundaria de la Institución Educativa del distrito de Llacanora. Para medir la autoestima se utilizó el Test de Autoestima 25 de Ruíz (2003) y para medir la agresividad se utilizó el Cuestionario de agresividad de Buss y Perry (1992), ambos en escala de Likert. Los principales resultados evidencian una correlación inversa entre la autoestima y la agresividad ( $r = -.808$ ) con un “p” valor menor a 0,05 ( $p = .041$ ); de igual forma, se

evidencia que el 50% de la muestra presenta un nivel de tendencia a alta autoestima, el sexo femenino presenta un 29% de nivel tendencia a alta autoestima y el sexo masculino un 21% en nivel tendencia a alta autoestima. No se evidenciaron diferencias significativas en la autoestima con respecto a los grados. Finalmente, se evidencia una correlación inversa entre autoestima y agresión física ( $r=-,709$ ) y autoestima y agresión verbal ( $r=-,859$ ).

Olvea (2018) determinó la correlación entre condiciones hacinamiento y niveles de agresividad de los niños y adolescentes beneficiarios de la Asociación Incawasi, en Cajamarca el 2018. Esta investigación es no experimental correlacional simple, la cual estuvo conformada por 31 beneficiarios de la Asociación Incawasi de Cajamarca (17 mujeres y 14 hombres) a quienes se les aplicó el Cuestionario de Agresividad AQ de Buss y Perry, adaptada en el Perú por Matalinares et al., (2012). Para poder recabar la información sobre hacinamiento se utilizó la base de datos de la Asociación Incawasi (2007). Para determinar niveles de hacinamiento se utilizó el índice de hacinamiento utilizado por el gobierno de Chile (2011). Para determinar la correlación de las variables se utilizó la prueba Chi-cuadrado y para determinar la dependencia se utilizó Rho de Spearman. Finalmente, concluyeron que no existe correlación y tampoco una relación de dependencia entre las variables estudiadas. Respecto a los índices de agresividad, se encontró que existe un alto nivel de agresividad verbal en la población estudiada.

Castañeda y Rodríguez (2016) tuvieron como objetivo determinar las diferencias existentes en los tipos de agresividad entre adolescentes de una Institución Educativa Nacional y una Institución Educativa Particular de la ciudad de Cajamarca, la muestra estuvo constituida por 390 alumnos en ambos colegios,

entre las edades de 13 a 17 años, de tercero a quinto de secundaria; así mismo, se usó un diseño descriptivo-comparativo. Como resultado de dicha investigación, se ha encontrado que no existen diferencias significativas respecto a los dos tipos de agresividad estudiados en los adolescentes de 3° a 5° de secundaria de la Institución Educativa Particular “Segundo Cabrera Muñoz” y la Institución Educativa “Miguel Carducci Ripani” de la ciudad de Cajamarca, ya que las medias obtenidas en ambos totales de la agresividad no superan la puntuación de 75 puntos para que presente algún tipo de agresividad. Sin embargo, respecto a la agresividad impulsiva si existen diferencias significativas en la Institución Educativa “Miguel Carducci Ripani” respecto a los adolescentes de la Institución Educativa Particular “Segundo Cabrera Muñoz”. Concluyendo que, respecto a la agresividad impulsiva, se ha encontrado a través de la prueba de hipótesis que sí existe diferencia de medias en los colegios; tal es así, que se encuentra agresividad impulsiva en la Institución Educativa “Miguel Carducci Ripani” mientras que los estudiantes de la Institución Educativa Particular “Segundo Cabrera Muñoz” no presentan este tipo de agresividad.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. 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 y Perry (1992) mencionan 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.

Renfrew (2001) quien dice: “la agresión es un comportamiento que es dirigido por un organismo hacia un blanco, que resulta con algún daño”.

Worchel, Cooper, Goethals y Olson (2002), mencionan que: “La agresión es un acto destinado a lastimar al otro”,

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.

### 2.2.2. Componentes de la agresividad

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

- Agresión Física: Expresada a través del maltrato en cualquier parte del cuerpo con el fin de dañar o lastimar a los demás. Considerado el componente motor de la agresión.

- Agresión Verbal: Es expresado a través de discusiones y gritos con el fin de defender una opinión de forma incorrecta por lo que pueden aparecer insultos o amenazas.

- 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 ara un o más personas y se expresa cuando manifestamos sentir desagrado por alguien especialmente cuando la otra parte des 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.

### 2.2.3. 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 (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 (Cerezo, 2007). 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 (1970) 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 dádivosos, sacrificados o considerados; todas estas particularidades que presenta el comportamiento socializado deben ser aprendidas, además de asumirlas e incorporarlas a la conducta propia. Tanto es así que los frecuentes accesos agresivos y conflictivos se vuelven característicos de la interacción social en estas edades. De este modo se puede manifestar 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.

#### 2.2.4. 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 si 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 el estudio trabajado por Patterson (1986) 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 y Coie, 1987). Estos déficits socio-cognitivos inciden de forma decisiva y pueden mantener e incluso acrecentar las conductas agresivas. Mencionan también que el rechazo y aislamiento excluyendo al niño de las experiencias básicas de interacción social, indispensable para el desarrollo del enfrentamiento social, con lo cual, el problema relacional cada vez será más grande.

#### 2.2.5. Niveles de la Agresividad:

Nivel Bajo: Buss (citado por Avellaneda y Fernández, 2010) menciona que en este nivel se tienen indicadores leves de agresividad demostrando capacidad de control de no hay lesión frente al estímulo provocado por el agresor.

Nivel Medio: Buss (citado por Avellaneda y Fernández, 2010) mencionan que el nivel de agresión es una acción hacia un objeto, cosa o persona. Casi no se produce daño o lesión frente al estímulo provocado por el agresor.

Nivel Alto: (Avellaneda y Fernández, 2010) mencionan que en este nivel los sujetos presentan un nivel significativo de agresividad. Es una acción más violenta y por lo tanto notable con mayor reacción agresiva.

#### 2.2.6. 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:

Paula (2007) cita a Rehm quien define el autocontrol como aquellos procedimientos de terapia cuyo objetivo es enseñar a la persona estrategias para controlar o modificar la conducta, a través de distintas situaciones, con el propósito de alcanzar metas a largo plazo. El autocontrol permite que los procesos naturales que normalmente están fuera de la conciencia, puedan ser conscientes, manifiestos y formales.

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 (2003) 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.

#### 2.2.7. Dimensiones del autocontrol

Para este caso en particular, se abordarán los factores de autocontrol que estructuran la prueba utilizada en el presente estudio. Por lo tanto, las dimensiones del CACIA se dirigen a la evaluación de autocontrol considerado desde un punto de vista conductual cuya base es precisamente el esfuerzo consciente de la persona para modificar sus reacciones (Capafóns y Silva, 2001).

Según estos autores las dimensiones del Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA), son las siguientes: Retroalimentación personal, Retraso de la recompensa, Autocontrol de criterio, Autocontrol procesual y Sinceridad.

Con la finalidad de determinar el nivel de autocontrol en la presente

investigación, se utilizó este instrumento que evaluó la presencia de diversos aspectos del mismo, tanto dimensiones positivas como negativas; siendo los niveles altos los que conjuntamente indican un fuerte autocontrol, y de lo contrario, puntuaciones bajas señalan un nivel bajo del mismo. Las dimensiones se describen a continuación:

- **Retroalimentación personal:** Información dada por uno mismo refiriéndose a aspectos relacionados con la auto-observación, búsqueda de causas del comportamiento y análisis de situaciones; los mismos que tienen la función de guiar y orientar a la persona en la toma de decisiones (Capafóns y Silva, 2001). Generalmente ocurre tras recibir una indicación, la misma que puede estar dirigida a proporcionar conocimientos, enseñar habilidades o desarrollar una actitud particular; por lo mismo, la retroalimentación se convierte en una de las influencias más críticas en el comportamiento, ya que puede afectar en la presencia o ausencia de una discrepancia entre dicha instrucción y el actuar final, así como también puede intervenir en los niveles de esfuerzo y motivación (Hattie y Timperley, 2007). Una alta capacidad de retroalimentación personal señala una adecuada habilidad para conocerse a sí mismo y los propios actos (Capafóns y Silva, 2001).

- **Retraso de Recompensa:** Está relacionado al control de respuestas impulsivas, en la medida que el sujeto aplaza una recompensa inmediata para alcanzar un objetivo (Capafóns y Silva, 2001). Sería, entonces, el equivalente de la coloquialmente llamada fuerza de voluntad. Al afrontar la espera, se desarrolla la tolerancia a la frustración, que en este caso abarca transformar la recompensa en algo más meritorio, aunque sea alcanzado tardíamente (Arana, 2014). Un alto nivel de ser capaz de retrasar una recompensa indica el desarrollo de planeación, organización y estructuración de las tareas, buenos hábitos de trabajo y fortaleza para suprimir las apetencias más arrebatadas (Capafóns y Silva, 2001).



- **Autocontrol-Criterial:** Refleja la capacidad de la persona para soportar situaciones dolorosas o desagradables (Capafóns y Silva, 2001). El criterio, como modo de pensar sobre algún tema con el cual se mejora el pensamiento inicial, posee como ventajas la agudeza perceptiva, el constante cuestionamiento, valoración justa, coraje intelectual y control emotivo; por lo que al desarrollarlo el individuo logra respetar el punto de vista del otro, ofrecer argumentos y justificar los propios valores (Aburto, 2008). Es así que, el autocontrol sobre el criterio de uno mismo indica buena resistencia al estrés y seguridad ante situaciones amenazantes (Capafóns y Silva, 2001).

- **Autocontrol procesual:** Se refiere a aspectos del desenvolvimiento de la persona tales como la autoevaluación, en tanto uno compara lo que hace con lo que se debería o desearía realizar; la autogratificación, como un refuerzo por la conducta realizada con éxito; y autocastigo, siendo un escarmiento impuesto a sí mismo tras cometer algún error. Este indicador se considera como un aspecto negativo debido a que un alto nivel del mismo evidencia un excesivo control sobre el diario actuar, lo que apunta a una hiper-focalización en el logro de ciertos objetivos, existiendo desasosiego y preocupación por actuar rígidamente según las reglas o el cumplimiento fiel de las normas, relacionándose con otras variables como la ansiedad, inestabilidad emocional o presencia de creencias irracionales (Capafóns y Silva, 2001).

#### 2.2.8. 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.

#### 2.2.9. El autocontrol en la educación escolar

En realidad, como argumenta Rodríguez (2009) 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.

## 2.2.10. Teorías de la agresividad

Para la explicación de la agresión, tanto de sus orígenes o causas, relaciones y efectos, se dispone de diversas teorías que explicitan de manera detallada estas consideraciones. Entre los autores estudiosos de la agresividad se encuentran distintas formas de clasificación de estas teorías explicativas de la agresión, en nuestro caso a manera didáctica manejaremos cuatro bloques, que son los principales encontrados, tomando a Worchel et al. (2002) como referencia:

### 2.2.10.1. Teorías de los instintos

Teoría muy polemizada dado que fueron las primeras que pretendieron explicar las causas de las respuestas agresivas. Sustentadas en un inicio desde un enfoque psicoanalítico por Sigmund Freud y desde la Etología por el renombrado premio Nóbel en 1968, Konrad Lorenz. Pasaremos a ver estas posturas.

#### a. Enfoque psicoanalítico.

Freud postuló la teoría del doble instinto, en la cual se concibe al hombre como dotado de una cantidad o quantum de energía dirigida hacia la destructividad, en el más amplio sentido, y que debe inevitablemente expresarse en una u otra forma. Si se obstruye su manifestación, este deseo sigue caminos indirectos, llegándose a la destrucción del propio individuo.

Posteriormente, se concibió la agresión como un aspecto de deseos que son biológicamente primitivos, o sea, los deseos más primitivos o las formas más primitivas de satisfacer deseos dados, son también más agresivos o más destructivos. Durante el desarrollo personal disminuye el carácter primitivo, y por tanto agresivo, de los deseos, sustituyéndose los comportamientos más primitivos aquellos que no brindan satisfacciones – por otros más complejos, para lograr disminuir la angustia

del vivir el día a día (Ardouin, Bustos, Díaz y Jarpa, 2006).

b. Enfoque de la etología.

La etología, grosso modo, se encarga del estudio del comportamiento animal, esta ciencia deviene de la biología y su mayor interés es saber los mecanismos que conllevan a que los animales adquieran y actúen de acuerdo a su carácter genético y a la influencia del ambiente. En este contexto la etología aporta con sus estudios a comprender desde su óptica la agresión y toda su dinámica; su más destacado autor, Konrad Lorenz, afirma que la agresión animal es un instinto primario, que es independiente de todo estímulo externo y cuyo fin es la conservación de su especie, pero que no guarda relación con el principio del mal. Acota que este mantenimiento de la especie se realiza mediante tres funciones:

Selección del ente más fuerte en bien de su perpetuación.

Agresión intraespecífica, con el fin de proporcionar un terreno donde todavía el más débil disponga de un espacio vital adecuado.

Formación de un orden jerárquico para una estructura social sólida (Castrillón, D. y Vieco, F., 2002).

Entre una de las primeras clasificaciones sistematizadas de la agresión encontramos la que desarrolló Moyer en 1968 (citado en Renfrew, 2001), siendo ésta basada en la información dado por el estudio del comportamiento animal, se clasificó como sigue:

Agresión predatoria, llamada así porque un estímulo objetivo, en este caso presa, provoca respuestas agresivas en pro de la alimentación del predador. Como un ejemplo se hace referencia a la agresión maternal de cuidado alimenticio a su hijo.

Agresión entre machos, cometido entre individuos de la misma especie, esto se establece principalmente por el uso del poder y la jerarquía en un grupo. Se encuentra de manera poco usual entre especies hembras.

Agresión por miedo, esto ocurre porque un individuo se encuentra atrapado por otro amenazante, con pocas posibilidades de escapar. Precisamente está precedido por el intento de escape.

Agresión por irritación, conocida como “ira”, “enojo” o también agresión “afectiva”. ésta es provocada por estímulos vivos o inanimados. Viene precedida por la frustración, dolor, privación de alimentos, fatiga y falta de sueño.

Agresión maternal, referido a la protección, en este caso de la madre para con su hijo, ante eventos amenazantes que ponen en peligro a su crío.

Agresión sexual, producida por estímulos sexuales ligados a la agresión entre machos, dado que se trata de establecer sometimiento a la pareja sexual.

Agresión instrumental, importante aporte de Moyer, dado que consideró aspectos que no se vinculan a bases fisiológicas. Se da porque estas respuestas agresivas son reforzadas por sus propias consecuencias.

Entonces notamos que, desde la perspectiva etológica, la agresión puede definirse como el comportamiento animal que tiende a amedrentar o generar daño a otro, que sirve principalmente para mantenerse, equilibrarse y si hablamos biológicamente, evolucionar su especie.

Esta teoría nos da ciertas pautas del papel de lo genético en el comportamiento agresivo y que el enfoque neurobiológico lo desarrollará relacionándolo con el comportamiento humano.

### 2.2.10.2. Teorías neurobiológicas

Estas teorías establecen, al igual que la teoría de los instintos, que la agresión se encuentra dentro del mismo individuo, pero el disímil radica en que estas teorías consideran aspectos biológicos fisiológicos que estimulan tales respuestas. Sin embargo es importante remarcar que las respuestas agresivas se van dar dentro de un contexto y situación en particular, esto lo podemos apreciar tanto en los animales como en los humanos, asimismo tenemos que tener en cuenta la escala evolutiva, ya que principalmente los estudios realizados en este enfoque han sido hechos en animales; por ello las conclusiones a tomar en cuenta han sido de cuidado porque no se puede hacer una generalización de resultados encontrados en diferentes especies, pero si nos da una referencia de cómo funcionan los mecanismos fisiológicos y la neuroanatomía de la agresión.

Las referencias de las respuestas agresivas se centran primordialmente en el funcionamiento del sistema nervioso autónomo sin embargo empezaremos por involucrar también al cerebro, pues De Cantarazzo (2001) acota que los sistemas hipotalámico y límbico están involucrados activamente en las respuestas adaptativas como el hambre, la sed, el miedo, la motivación reproductiva y la agresión. Respecto a la corteza cerebral investigaciones verificadas por Van Sommers (1976) hacen referencia de que el lóbulo temporal, estudiados en pacientes epilépticos, se relaciona con el temor cuando existe una estimulación cerebraleficaz. También indica que la rabia es poco frecuente que aparezca al principio de un ataque epiléptico, es decir cuando el patrón de descarga eléctrica en el lóbulo temporal es anormal, pero cabe incluir que ocurren ataques de irritabilidad y enojo entre las vías que tiene los pacientes con epilepsia del lóbulo temporal. Se presenta en ellos,

además, respuestas culturales que suelen asociarse a los actos agresivos humanos como amenazas verbales, uso de armas y ataques dirigidos a individuos específicos.

La relación del sistema nervioso y sistema endocrino nos da respuesta en cuanto a efecto de las hormonas en las respuestas agresivas, es así que en la revisión de Martel (2001) se menciona el papel del circuito de Papez y la relación del incremento de adrenalina y noradrenalina (norepinefrina), así como también la actuación de los cuerpos mamilares, el cíngulum, hipocampo e hipófisis.

Van Sommers (1976) apoyándose de los estudios de Cannon acerca de la posible función de las hormonas de la medula suprarrenal en las reacciones de “pelear” o “huir” alega que las funciones de emergencia del sistema nervioso autónomo se han hecho a partir de los efectos en base a la norepinefrina y adrenalina (epinefrina) según el tipo de presión al que esté sometido el sujeto. La norepinefrina está vinculada con la expresión externa de la agresión y la adrenalina con las respuestas ansiosas, pero surgen investigaciones que refieren que los estados hormonales no son capaces por sí mismos para experimentar una emoción concreta sea este el temor o la ira pues tiene que relacionarse con el medio externo, como por ejemplo cuando un individuo se encuentra con un grupo de personas que le resulten hostiles. Estas respuestas se dan precisamente cuando el torrente sanguíneo ha liberado estas hormonas en grandes cantidades, cuyas respuestas neurovegetativas afectan al cerebro ocasionando que se libere el control inhibitorio del hipotálamo llevándolo a estimularlo para la acción concreta. Pero también es importante dar a conocer que existen otras sustancias hormonales como los andrógenos que tienen efectos duraderos sobre las conductas de irritabilidad tanto en el hombre como en la mujer, sustentados en estudios donde se vio que la castración en el varón y la

mengua de los andrógenos suprarrenales luego de extraer la glándula pituitaria en la mujer, disminuyen la agresividad. Así mismo se han obtenido disminuciones en la agresividad femenina cuando éstas se encuentran en el punto del ciclo menstrual en que la secreción de estrógenos y progesterona está en su máximo nivel.

### 2.2.10.3. Teorías de la frustración-agresión

Teoría planteada por primera vez en la hipótesis de Dollard y Miller en el año 1944 (citado en Laura, 2000) hace referencia que la frustración viene a ser una interferencia en el proceso del comportamiento que generan un aumento en la tendencia del organismo a actuar agresivamente. Luego de ello se trató de llevar a cabo esta hipótesis a toda situación comportamental.

Estas teorías están basadas en considerar a la frustración como el causante de las respuestas agresivas, sin embargo, investigaciones actuales no sustentan estas hipótesis dado que no siempre se reacciona con violencia pues también ésta puede encontrarse enmascaradas por el contexto ambiental como lo refiere en sus investigaciones Berkowitz en 1965 (citado en Worchel et al., 2001). Además, Laura (2000) dice:

*“[Investigaciones anteriores de la frustración] sugirieron dos formas principales en las que la frustración puede afectar al comportamiento manifiesto. Primero, sugieren que la frustración puede aumentar el nivel general de motivación. Segundo, que la frustración puede servir como una clave o estímulo interno, punto de partida de nuevas formas de respuesta. Esta introducción de la frustración como variable intermedia lleva consigo denotar las condiciones antecedentes, especificar las relaciones funcionales entre la frustración y dichas condiciones, y describir las formas en que dicho estado de frustración puede afectar al comportamiento.” (p. 143).*

Esta acotación nos lleva a direccionar el alcance del estudio de la frustración a diversas áreas de la actividad personal. Y para poder apreciar mejor la propuesta



de esta teoría abordaremos en una primera parte uno de los primigenios estudios de la frustración en la que se considera a las fuentes de provocación de la frustración a lo largo de nuestra vida como lo desarrolló Symonds en 1946 (citado en Young, 1978) y que a continuación se reproduce:

Restricción del comportamiento de exploración. El bebé normal se lleva los objetos hacia la cavidad bucal, coge, toca, jala, manipula. Los padres encuentran necesario restringir estas actividades para prevenir heridas, enfermedades y otros daños. Se imponen inhibiciones. Éstas son frustrantes para las actividades de exploración normal del pequeño ser.

Restricción de las primeras experiencias sexuales. El niño explora su mundo, incluyendo las diferentes partes de su cuerpo, descubre que al manipular sus órganos genitales se producen sentimientos agradables. Los padres, en nuestra cultura, por lo general están alerta y son enérgicos para impedir expresiones de autoerotismo, estas condiciones parentales generan tensión en el infante.

Rivalidades al interior de la familia. Cuando nace otro bebé, el interés de la madre se desvía hacia el recién llegado. La pérdida de atención y cuidado es definitivamente frustrante para los niños mayores. Por ejemplo, si dos niños quieren jugar con el mismo juguete, uno de los niños (tal vez el más pequeño y débil) deba dejarlo, generando una conducta frustrante.

Frustraciones de la alimentación temprana. Se ha descubierto que en los niños que han sido llevados a clínicas de orientación, con frecuencia han vivido experiencias poco satisfactorias durante la lactancia. Tal vez fueron destetados antes de tiempo o la alimentación no fue satisfactoria.

Pérdida de la protección. Si ambos padres están ausentes con frecuencia, o si

el hogar se ha desintegrado, puede existir una frustración ligada con la pérdida de seguridad y protección.

Formación de hábitos de limpieza. La educación para el control de esfínteres es una frustración al principio de la niñez. Así como frustrante puede resultar para muchos niños tener que asearse de manera continua.

Dependencia disminuida hacia los padres. Conforme el niño crece, se espera que haga sus actividades independientemente puede llegar a sentirse frustrado cuando se le obliga a depender de sus propios recursos y no del cuidado de los padres.

Frustraciones de la escuela. En el salón de clases, al niño se le obliga a mantener un control de su comportamiento, reprimir su temperamento o mantenerse en un buen nivel académico, estos procedimientos generan tensión y frustración en muchos niños.

Frustraciones en la adolescencia. El adolescente debe abandonar la dependencia de la niñez al convertirse en adulto. Debe adquirir habilidad y actitudes para el trabajo. Se debe adaptar a miembros del sexo opuesto y a compañeros suyo. Estas adaptaciones significan repetidas frustraciones.

Frustraciones adultas. La necesidad económica, profesional y social genera nuevas frustraciones (p. 189-191).

#### 2.2.10.4. Teoría del aprendizaje social

Esta teoría resalta el papel del medio externo social en la adquisición de conductas agresivas, ya que tenemos quizás el estereotipo de que la agresión necesariamente va a cristalizarse en daños materiales o tangibles; sin embargo, vemos que comúnmente las personas no agreden siempre directamente con un fin

de ataque, puede darse también agresión para protegerse de dichos ataques.

El principal exponente de esta teoría es Albert Bandura (Bandura, A. y Ribes, E., 1975) quien refiere que las personas son susceptibles de aprender conductas, y que el establecimiento de estas respuestas es porque existen mecanismos que tienden a reforzarlas.

Bandura refiere que principalmente aprendemos por la observación de otros modelos sean éstos imágenes o cualquier forma de representación. Este modelamiento se va a dar a través de los agentes sociales y sus diferentes influencias entre las que se encuentra principalmente tres:

Las influencias familiares. Estas se dan dentro de las interacciones entre los miembros del hogar. Los modelos principales vienen a ser los padres y las personas mayores, en este caso hermanos, primos, tíos u otros parientes cercanos, ello es importante en la socialización del menor hijo, ya que va a estar ligado a los estilos de apego que se estructura en los niños como lo refiere Sánchez (2002). Entonces decimos que los padres son los principales modeladores pues éstos a través de sus conductas que principalmente son de imposición y dominación configuran en los hijos pautas agresivas tanto en las palabras como en las actitudes como cuando repiten lo mismo con sus compañeros de escuela.

Las influencias subculturales. La subcultura viene a ser el grupo de personas con creencias, actitudes, costumbres u otras formas de comportamiento diferentes a las dominantes en la sociedad, sí son partícipes de ésta entonces tal influencia va a ser determinante en la adquisición de patrones agresivos. Y es así como la misma sociedad se convierte en cómplice de estas agrupaciones pues la concibe y trata de discriminar, sin ir muy lejos los establecimientos militares forman a personas a saber

matar, si cabe el término, ya que con el afán de protección al país o a una institución, estos individuos perciben todo el acto de “empuñar un arma” y “tirar del gatillo” como algo normal y más bien aceptado, ya que con ello contribuye a la defensa de los demás. Pero que sucede con la mayor parte de estas personas que simplemente han instalado ese aprendizaje en su organismo, pues resulta que se adoptan pautas agresivas que se afianzan más con la existencia de grupos minoritarios que ejercen su voz a través de la violencia. Modelamiento simbólico. Los estudios nos indican que no solamente a través de la observación y experiencia directa con algo tangible nos da ciertas pautas modeladoras que generan agresión, sino también toda imagen que pueda actuar como estímulo llamativo en un determinado contexto, siendo entre los principales los medios de comunicación masivos como la televisión y actualmente la Internet. La principal información que genera conductas agresivas son los temas violentos sea este de guerras, asesinatos, segregacionismo y la pornografía. En el caso de la pornografía violenta, ésta genera conductas disímiles respecto a la convivencia social ofrecida en el desarrollo personal, donde la exposición a modelos simbólicos sexuales no necesariamente va a generar conductas disonantes con la normatividad social, ya que según investigaciones como la de Zillman y Johnson (1973) (citado en Worchel et al., 2002) sostienen que: “La excitación sexual, como es absorbente y notable, distrae, de modo que quienes se sienten instigados a agredir se olvidan de hacerlo”. De todas maneras, apreciamos que los medios de información actualmente son grandes directores y moldeadores de la conducta de las personas en especial de los niños y jóvenes.

#### 2.2.10.5. Teoría comportamental de Buss:

De acuerdo a Buss (1989) la agresividad es parte de personalidad siendo así

una respuesta repetida y constante que se transforma en el hábito de atacar. De acuerdo a Buss, agrupa a la agresividad de acuerdo a los estilos siendo así: físico-verbal, pasivo-activo y directo-indirecto.

Buss (1989) refiere que, en la dicotomía físico-verbal, el sujeto se muestra y no presenta agresión verbal pero sí agresión física.

En la dicotomía activo-pasivo, predomina el lado pasivo los sujetos no inician agresiones, pero si muestran conductas que generan incomodidad dentro del grupo en donde se desenvuelven.

Finalmente, en la dicotomía directo-indirecto, se indica que los sujetos agreden directamente; en la agresión indirecta, se muestra la agresión a través de objetos o acontecimientos, mientras que en el directo lo realizan con sus propios recursos.

#### 2.2.11. Teorías del autocontrol

La variable autocontrol será abordada a partir de los siguientes enfoques teóricos, como la teoría de autocontrol, teoría de autocontrol según el conductismo y autocontrol según Erick Erickson, las mismas que son descritas a continuación:

##### 2.2.11.1. Teoría de autocontrol

Paula (2007) indica que uno de los postulados históricos sobre el autocontrol es el modelo de Frederick Kanfer, este se centra en los procesos a los que se entregan las personas cuando quiere alterar el conocimiento, cuando una persona no está satisfecha con el comportamiento de sí mismo entonces se deben dar los comportamientos de autocontrol. El autocontrol está dividido en tres etapas: Autorregistro, autoevaluación y autorrefuerzo.

Al lograr un nivel adecuado de autocontrol aumenta la autoestima positiva

y promueve el desarrollo de estrategias de afrontamiento que le permiten a la persona decidir qué hacen en cada situación. Cuando una persona decide realizar una acción determinada, piensa en la solución de un problema o se esfuerza por aumentar el conocimiento de propio, entonces emite una conducta, se controla a sí mismo exactamente igual que controlaría la conducta de cualquiera otra persona.

Paula menciona que fue Rotter quien desarrolló un modelo en el cual se determina que no es el valor objetivo externo de una recompensa lo que determina el comportamiento, sino él estima que la persona asigna a tal recompensa, por lo tanto, son las expectativas de la persona sobre la probabilidad del resultado lo que incide en la modificación de la conducta. Este autor también introdujo la dicotomía-concepto el cual se refiere al lugar de control interno versus el lugar de control externo. Esta aseveración se refiere a que una persona con un lugar de control interno considera que los resultados están generalmente bajo control y responsabilidad personal; en contraparte la persona con un lugar de control externo considera que los acontecimientos se hallan en gran medida controlados por factores fuera de ella y potestad personal.

Cabe mencionar que el lugar del control varía entre áreas en las que se desenvuelva la persona. Por ejemplo, una persona puede tener una sensación intermedia de control en asuntos relacionados al trabajo, mientras que una sensación de control externo cuando se trata de las relaciones interpersonales. Las combinaciones pueden ser variadas y amplias.

#### 2.2.11.2. Teoría de autocontrol Según el Psicoanálisis

Cloninger (2003) indica que la teoría psicoanalítica de la personalidad se ha vuelto uno de los enfoques más ampliamente conocidos fuera de la psicología, la idea central de esta perspectiva es el inconsciente. El concepto afirma que la gente

no está consciente de los determinantes más importantes del comportamiento.

La personalidad está descrita como algo que consiste en una motivación consciente y una motivación inconsciente opuesta. Si una persona se comporta con autocontrol, se presume que el consciente es la causa; si se observa descontrol, entonces se dice que el inconsciente determina este comportamiento.

La estructura de la personalidad de Freud Shultz y Shultz (2009) indican que Freud consideraba a la personalidad como un sistema dinámico dirigido por tres estructuras mentales, el “ello”, el “yo” y el súper yo. El Ello (Id) corresponde la idea del inconsciente, guarda relación directa y vital con la satisfacción de las necesidades, opera bajo el “principio de placer” y el “proceso primario del pensamiento” pues es el depósito de los instintos y de la libido (energía psíquica que se manifiesta en los instintos). El yo (ego) se describe como el “ejecutivo”, es la razón y la racionalidad, es el amor racional de la personalidad; el propósito del yo no es frustrar los impulsos del ello, sino ayudar a que éste pueda reducir la tensión como anhela, reconoce la realidad y decide cómo y cuándo satisfacer los instintos, se puede decir que funciona bajo el principio de la “realidad externa”. Por último, el súper yo (súper ego) es un grupo de dictados o creencia que son en gran medida inconscientes, que son adquiridas en la niñez sobre lo que es el bien y el mal, se conoce como la moral interna, lo que comúnmente se maneja como conciencia; por lo habitual es a los cinco o seis años que los niños han aprendido este aspecto moral de la personalidad. Aun cuando el Ello es en su mayoría inconscientes el yo y el súper yo también tienen aspectos inconscientes.

Estas estructuras de la personalidad rigen la conducta del ser humano por lo que se dice que se logra el autocontrol por medio del súper yo, quien inhibe los

impulsos del Ello, por medio del “yo ideal”, que está formado por las conductas buenas o incorrectas que les han transmitido los elogios o castigos por parte de los progenitores u autoridad, de esta manera los niños aprenden un conjunto de reglas que producen la aceptación o el rechazo por parte de los padres, las cuales con el tiempo interiorizan y aplican ellos mismos; el autocontrol entonces sustituye al control de los padres, el individuo se comporta de acuerdo con las normas morales que se vuelven en gran medida inconscientes. Al ser internalizado se siente culpa o vergüenza cada vez que se efectúa o incluso se piensa, una acción que se considere contraria al código moral.

#### 2.2.11.3. Teoría de autocontrol según el Conductismo

Schultz y Schultz citan a Skinner quien explica que hay variables externas que controlan y modifican la conducta, se es capaz de emplear el autocontrol cuando se modifica la influencia de los sucesos externos.

Hernández y Sánchez (2007) refieren que Skinner afirmaba que el autocontrol involucra dos tipos de respuesta: la primera es la respuesta que se controlará, luego se encuentran las respuestas emitidas por el propio sujeto para controlar la conducta deseada.

En los inicios, Skinner definió el autocontrol en términos de respuestas:

- La respuesta controladora que afecta las variables, lo cual modifica la probabilidad de la respuesta controlada.
- La respuesta controlada que puede manipular cualquiera de las variables de las que la respuesta controladora es una función.

De esta forma el autocontrol involucra dos tipos de respuesta:

- La respuesta que se controlará.
- Las respuestas emitidas por el sujeto para controlar la conducta deseada. Kazdin,



citado por los autores, explica que cada vez que una persona emite una conducta para cambiar el ambiente con el fin de modificar otras conductas se hace referencia al autocontrol.

Las estrategias de control de estímulos para el autocontrol incluyen las manipulaciones ambientales que cambian algunos aspectos críticos de las condiciones antecedentes asociadas con la conducta deseada.

#### 2.2.11.4. Autocontrol según Erick Erickson

Hernández y Sánchez (2007) indican que Erickson divide el curso de la vida en ocho etapas: cuatro que abarcan los años hasta aproximadamente la edad de los 20, y cuatro más para incluir el resto de la vida. Cada una de estas etapas es distinta y única, con problemas y necesidades particulares, así como nuevas expectativas y limitaciones debidas al medio cultural. Cada etapa también contiene una tarea principal a resolver.

Las ocho etapas son: Confianza básica frente a desconfianza básica, autonomía frente a vergüenza o duda, iniciativa frente a culpa, industriosidad frente a inferioridad, identidad frente a confusión de roles, intimidad frente aislamiento, generatividad frente a estancamiento y por último, integridad del yo frente a la desesperación.

En lo que concierne al autocontrol la etapa fundamental de estas ocho es Autonomía Frente a Vergüenza o duda, en donde el niño tiende a adquirir el sentido de la autonomía ya que, si el pequeño no logra cumplir las expectativas paternas de control de esfínteres, el resultado puede ser la vergüenza o la duda, la vergüenza de no demostrar que es capaz de tener el autocontrol esperado se convierte en la base de futuros problemas de independencia, mientras que el adquirir el autocontrol

adecuado da lugar a sentimientos de autonomía. Por lo que es vital, en esta etapa desarrollar un autocontrol apropiado.

### **2.3. Definición de términos básicos**

#### **- Autocontrol**

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).

#### **- Agresión**

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).

#### **- Adolescencia**

Etapa de transición que inicia a los 12 años y dura aproximadamente hasta los 20. Se caracteriza por la acelerada madurez reproductiva, búsqueda de la identidad y pensamiento egocéntrico que para Elkind lo hace experimentar una fábula personal. Según la teoría cognitiva de Piaget se hallan en la etapa de las operaciones formales, que se distingue por el pensamiento abstracto e hipotético. Mientras que para Erikson se encuentran en la quinta crisis de identidad, cuyo objetivo primordial es consolidar un sentido propio de sí mismo (Consuegra, 2011).

## **2.4. Hipótesis de investigación**

### 2.4.1. Hipótesis general

- Existe una relación inversa entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.

### 2.4.2. Hipótesis específicas

- El nivel de agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, es mayor en el sexo masculino.

- El nivel de autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, es mayor en el sexo femenino.

- Existen diferencias significativas en el autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.

- Existen diferencias significativas en la agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.

- Existe una relación inversa 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 Baños del Inca.



Autocontrol	eficiente, para lograrlo, además, toma en consideración los aspectos éticos y morales que le generen bienestar y salud (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1993).	Autocontrol procesual	Cuestionamiento del propio comportamiento. Preocupación por la actuación de acuerdo a normas y reglas.	3,6,8,10,13,14,15, 18,28,29,32,35	NO
Agresividad	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	Esta variable será evaluada a través del cuestionario de agresión de Buss y Perry (1992).	Agresión física	Accede a provocaciones Responde a golpes Se involucra en peleas Recurre a la violencia como protección Recurre a amenazas Rompe cosa.	CF= Completamente falso para mí
Agresividad			Agresión verbal	Suele discutir No se siente de acuerdo con los demás	BF= Bastante falso para mí

indica la actitud o inclinación que siente una persona o un colectivo humano a realizar un acto agresivo” (p. 225).

	Es percibido como agresivo verbalmente			
	Muestra envidia			Cuestionario de Agresión (AQ) Buss y Perry (1992)
	Responde a golpes			
	No tengo oportunidades			VF= Ni verdadero, ni falso para mí
Ira	Siente resentimiento	4,8,12,16,20,23,26 y 28		
	Me critican a espaldas			
	Desconfía de desconocidos amigables			BV= Bastante verdadero para mí
	Muestra su enojo			
	Siente que va a estallar			
	La gente lo percibe como impulsivo Pierde el control sin razón	3,11,7,15,19,22 y 2		
Hostilidad	Dificultad para controlar su carácter.			CV= Completamente verdadero para mí

## **CAPÍTULO III**

### **MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

### **3.1. Tipo de investigación**

El presente estudio de investigación es de tipo cuantitativo, ya que, se trabajará con dimensiones numéricas en los resultados que se obtendrán para la investigación (McMillan y Schumacher, 2005).

Asimismo, el presente estudio es de tipo básico, ya que, se conseguirá aumentar el conocimiento científico mediante la recolección de información de la realidad (McMillan y Schumacher, 2005).

### **3.2. Diseño de investigación**

El presente estudio de investigación es de tipo no experimental, ya que, se describirán los resultados sin manipular las condiciones ambientales ni muestrales de las variables (McMillan y Schumacher, 2005); de igual forma, es de corte transversal, ya que, se recolectará los datos en un momento y tiempo único (McMillan y Schumacher, 2005).

Finalmente, el presente estudio es descriptivo – correlacional, ya que, se trabajará con dos variables diferentes (autocontrol y agresividad), se relacionarán los resultados obtenidos de las mismas para determinar relaciones directas o indirectas (McMillan y Schumacher, 2005).

### **3.3. Población, muestra y unidad de análisis**

Se utilizó un muestreo probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher 2005), ya que la muestra estuvo establecida por los investigadores y por los lineamientos de la Institución Educativa Secundaria del distrito de Baños del Inca.



### 3.3.1. Población

Estuvo constituida por el total de estudiantes (87) del nivel secundaria de la Institución Educativa Honorato de Balzac del distrito de Baños del Inca.

### 3.3.2. Muestra

Conformada por 70 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria de ambos sexos de la Institución Educativa Honorato de Balzac del distrito de Baños del Inca.

### 3.3.3. Unidad de análisis

Un estudiante de primero a quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Honorato de Balzac del distrito de Baños del Inca.

## **Descripción de la muestra**

En cuanto a la descripción de la muestra estudiada, el 67,1% de los participantes son mujeres y el 32,9% son hombres. La mayoría de los evaluados tienen 14 años (24,3%) seguido de los de 16 a 17 (21,4%), posteriormente aparecen los de 12 años (20%), continuando con los de 15 años (18,6%) y en menor proporción están los adolescentes de 13 años (15,7%). En cuanto al grado de estudio, el 22,9% de los evaluados son de 3° grado, 21,4% de 1° grado, el 20% se encuentra en 5° grado, el 18,6% son de 4° grado y el 17,1% pertenecen al 2° grado. (Ver Tabla 10, anexo A).

## **3.4. Instrumentos de recolección de datos**

Se usó la técnica de la encuesta para la recolección de la información y los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de agresión (AQ) Buss y Perry y Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente – CACIA.

#### 3.4.1. Cuestionario de agresión (AQ) Buss y Perry:

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).

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.

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.

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).

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.

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.

Para la confiabilidad, se realizó un estudio referido al análisis psicométrico; cuyos resultados fueron, según las escalas originales, que los coeficientes Alfa de las escalas retraso de la recompensa (Alfa de Cronbach punto .659) y autocontrol criterial (Alfa de Cronbach .226) se encuentran por debajo de lo esperado, mientras que retroalimentación personal (Alfa de Cronbach .784), autocontrol procesual

(Alfa de Crombach .711), y sinceridad (Alfa de Crombach puntos .705) sí cumplen con dicho criterio (por encima de puntos .70). Evidenciando que 4 escalas de la prueba son confiables, por lo que se tuvo que eliminar la escala autocontrol criterial, además, algunos ítems de otras escalas puesto que no cumplían con el valor psicométrico esperado: • Retraso de la recompensa (RR): Ítems 2, 5, 64, 66, 78, 84 y 85. • Autocontrol criterial (ACC) en este sub test todos los ítems en su conjunto no han alcanzado el valor esperado: Ítems 6, 13, 33, 51, 58, 61, 62, 63, 68, y 72. • Autocontrol procesual (ACP): Ítem 40. Se realizó un análisis con los 71 ítems con la escala revisada, donde se observó que en todos los casos los valores de la correlación ítem-test corregida obtienen coeficientes mayores a .20 y un Alfa de Cronbach por encima de .70 (Kleine, 1993), indicando que el cuestionario adaptado que evaluó el autocontrol infantil y adolescente, es un instrumento confiable (Ceria y Daset, 2007). Asimismo, la escala de sinceridad es un sub test que describe las características del autocontrol personal, además, ayuda a determinar si el examinado ha sido veraz, confiable y sincero en sus respuestas (Ceria y Daset, 2007).

Haciendo uso del programa estadístico SPSS versión 24, se determinó la confiabilidad de la escala total; se ha obtenido un índice aceptable con un alfa de Cronbach de 0,730. En cuanto a la confiabilidad de sus dimensiones según alfa de

Cronbach, la subescala de Agresión física obtuvo un índice de 0,464; la subescala de Agresión verbal de 0,599; la subescala de Ira de 0,622 y la subescala de Hostilidad de 0,627 (Ver Tabla 1, anexo A). Respecto al análisis de discriminación de ítems de la escala, se observa que la mayoría de ítems presentan un índice de discriminación superior a 0,100 (Ver Tabla 2, anexo A).

Respecto a la validez, estudios previos hallaron la validez de contenido a través del criterio de jueces, para lo cual se tomaron en cuenta a 10 expertos en el área y en metodología de la investigación que se desempeñan como docentes de nivel superior. Se encontró que el 100% de los ítems de las pruebas son válidos.

Se analizó la validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio, mostrando una apropiada medida de adecuación muestral ( $KMO=,443$ ) (Ver Tabla 3, anexo B). Mediante el análisis de la varianza total explicada, se evidencia que los 10 primeros componentes explican un 75,6% de la varianza de los datos originales, mientras que para los cuatro componentes se halló una varianza total explicada de 45,8% (Ver Tabla 4, anexo B). En cuanto al análisis de la matriz de componente rotado, se verifica que los ítems se ajustan ligeramente en sus dimensiones propuestas (ver tabla 5, anexo B).

#### 3.4.2. Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente – CACIA

En su versión original se trata de un cuestionario de 89 ítems, se aplica para jóvenes de entre 11 a 19 años, de manera colectiva o individual. El CACIA presenta 5 escalas: retroalimentación personal, retraso de recompensa, autocontrol criterial y autocontrol procesual; siendo las tres primeras referidas a la medición de aspectos positivos del autocontrol, mientras que la última evalúa aspectos negativos. Asimismo, la quinta escala es de sinceridad (Capafóns & Silva, 1998). Para su

adaptación en Perú, se realizó una revisión del instrumento. La confiabilidad se determina al realizar un nuevo análisis de ítems con la escala revisada, tras el cual se observa que en todos los casos los valores de la correlación ítem-test corregida obtienen coeficientes mayores a .20 y un alfa de Cronbach por encima de .70, lo que indica que el cuestionario adaptado que evalúa auto-control infantil y adolescente, es un instrumento confiable.

El análisis de confiabilidad de la escala total del CACIA reporta un coeficiente alfa de Cronbach de 0,809. En cuanto a la confiabilidad de sus dimensiones se halló un alfa de Cronbach de 0,568 para la subescala Retroalimentación personal; la subescala Retraso de recompensa muestra un índice de 0,546; y en cuanto a la subescala Autocontrol procesual muestra un índice de 0,448 (Ver Tabla 6, anexo B). En cuanto a la validez de ítems de la escala, se evidencia que muchos de los ítems presentan un índice de discriminación superior a 0,100 (Ver Tabla 7, anexo B).

Para los efectos de la validez de esta 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, quienes se desempeñan como docentes del nivel superior, encontrándose que el 100% de los ítems de la prueba son válidos (Rodríguez, 2009).

Respecto a la validez de la escala CACIA, los resultados obtenidos del análisis de la varianza total explicada, se evidencia que los 20 primeros componentes explican un 86,2% de la varianza de los datos originales, mientras que los tres componentes explican el 30,6% (Ver Tabla 8, anexo B). Se observó además que los ítems se asocian ligeramente a los componentes ligeramente a los

componentes planteados (Ver Tabla 9, anexo B).

### **3.5. Procedimiento de recolección de datos**

Para llevar a cabo la presente investigación primero se realizó la solicitud correspondiente a través de un oficio dirigido a la directora de la Institución Educativa Secundaria Honorato de Balzac del distrito de Baños del Inca, para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

Luego que se contó con el permiso necesario se procedió a realizar las coordinaciones con los tutores de cada grado con la finalidad de obtenerlos horarios correspondientes para las reuniones con los padres de familia donde se les informó acerca de la investigación y los objetivos que esta tiene, además, que se les brindó la entrega del asentimiento informado correspondiente para llevar a delante la investigación, resaltando la confidencialidad de los resultados y así, poder proceder a la administración de los instrumentos.

Del mismo modo, se brindó la información correspondiente a los estudiantes y se les entregará el consentimiento informado correspondiente, donde aceptaron su participación en la investigación, a través de este consentimiento también se recogieron datos sociodemográficos necesarios para la investigación.

Luego se procedió a la entrega y aplicación del Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente-CACIA y del Cuestionario de Agresión

(AQ) Buss y Perry (1992), para la recopilación de datos.

Cabe mencionar que para la aplicación del Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente-CACIA y del Cuestionario de Agresión (AQ) Buss y Perry (1992), se tomaron en cuenta los criterios de inclusión y exclusión

correspondientes.

### **3.6. Análisis de datos**

Se hizo uso del Alfa de Cronbach para calcular la confiabilidad de los instrumentos utilizados y se aplicó la estadística descriptiva para obtener los resultados finales, todo esto con ayuda del programa estadístico para ciencias sociales SPSS en la versión 24.

Así mismo se halló la normalidad de las escalas a través de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, se encontró que la dimensión Hostilidad de la escala Agresión es paramétrica, mientras que las demás dimensiones son no paramétricas. En cuanto a la segunda escala de autocontrol, se encontró que es paramétrica, mientras que sus dimensiones son no paramétricas. (Ver, tabla 11, anexo B).

#### **Consideraciones éticas**

Se utilizaron las consideraciones de las normas establecidas por la American Psychological Association [APA] (2010), se consideró los principios de la Beneficencia y no maleficencia, ya que, los resultados obtenidos en la investigación se utilizaran para hacer el bien y mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y padres de familia, así mismo, los resultados obtenidos servirá para iniciar programas o proyectos de mejora tanto de los niveles de agresividad y como del autocontrol de los estudiantes objeto de estudio, del mismo modo, se consideró el principio ético de integridad, ya que, se habló de manera clara y precisa.

En la presente investigación se tomó en cuenta el principio del respeto por los derechos y la dignidad de las personas, ya que, se respetó el derecho de privacidad de los participantes, además, los cuestionarios fueron aplicados de forma



anónima. Así pues, se tuvo en cuenta el principio ético de investigación y publicación, debido a que se solicitó la autorización de la directora de la Institución Educativa Secundaria Honorato de Balzac del distrito de Baños del Inca, del mismo modo, para la publicación de los resultados de la investigación.

Finalmente, para elaboración del presente informe de investigación se citó, conforme a lo establecido a las normas APA, con la finalidad de no caer en el plagio.

#### 3.6.1. Criterios de inclusión

- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes matriculados en el presente año escolar 2020.
- Estudiantes de 13 a 17 años.
- Estudiantes que cursan del primer al quinto grado de educación secundaria.
- Estudiantes que firmen el asentimiento informado.
- Estudiantes que hayan firmado los padres el consentimiento informado.

#### 3.6.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes mayores de 17 años y menores de 13 años.
- Estudiantes que no estén matriculados el presente años escolar 2020.
- Estudiantes que no firmen el asentimiento informado.
- Estudiantes que sus padres no firmen el consentimiento informado.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

#### 4.1. Análisis de resultados

Como principal resultado se halló que existe una correlación indirecta y significativa de magnitud media baja (-0,275) entre el autocontrol y la agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Baños del Inca – Cajamarca (Ver tabla 12).

Tabla 12  
*Correlación entre el autocontrol y agresividad en estudiantes de secundaria.*

	Agresión Total	Autocontrol Total	
Agresión Total	Correlación de Pearson	1	-,275*
	Sig. (bilateral)		0,021
	N	70	70
Autocontrol Total	Correlación de Pearson	-,275*	1
	Sig. (bilateral)	0,021	
	N	70	70

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El nivel de agresividad más representativo en los estudiantes es en nivel medio (85,7%), seguido del nivel bajo (11,4%) y finalmente se encuentra el nivel alto (2,9%). En cuanto a sus dimensiones, el nivel de Agresividad física que prevalece es el nivel medio (85,7%), seguido del nivel bajo (11,4%) y por último el nivel alto (2,9%). En lo que refiere a Agresión verbal, el nivel que sobresale es el nivel medio (71,4%), seguido del nivel bajo (24,3%) y finalmente el nivel alto (4,3). En lo que respecta a Ira, el nivel más resaltante es el nivel medio (90%) seguido del nivel alto (10%). En cuanto a Hostilidad, sobresale el nivel medio (84,3%) seguido del nivel bajo (15,7%).

Tabla 13  
*Nivel de agresividad en estudiantes de secundaria.*

		n	%
Nivel de Agresión total	Bajo	8	11,4
	Medio	60	85,7
	Alto	2	2,9
Nivel Agresividad Física	Bajo	8	11,4
	Medio	60	85,7
	Alto	2	2,9
Nivel de Agresión verbal	Bajo	17	24,3
	Medio	50	71,4
	Alto	3	4,3
Nivel de ira	Medio	63	90,0
	Alto	7	10,0
Nivel de Hostilidad	Bajo	11	15,7
	Medio	59	84,3
	Total	70	100,0

El análisis de Autocontrol por niveles, muestra que el 100% muestra un nivel alto. En cuanto al análisis por dimensiones, en la subescala Retroalimentación personal sobresale el nivel medio (64,3%), seguido por el nivel bajo (21,4%) y finalmente el nivel alto (14,3%). En lo que se refiere a la subescala Retraso de la recompensa, se encuentra mayores índices en el nivel medio (51,4%) seguido del nivel alto (48,6%). En cuanto a la subescala Autocontrol procesual, existe mayor porcentaje en el nivel alto (54,3%) seguido del nivel medio (45,7%).

En el análisis de pruebas de muestras independientes se halló varianzas iguales, por lo que se asume que no hay diferencia entre los puntajes para autocontrol según sexo (Ver Tabla 15).

Tabla 14  
*Nivel de autocontrol en estudiantes de secundaria.*

		n	%
Nivel de Autocontrol	Alto	70	100,0
Nivel de Retroalimentación personal	Bajo	15	21,4
	Medio	45	64,3
	Alto	10	14,3
Nivel de Retraso de la recompensa	Medio	36	51,4
	Alto	34	48,6
Nivel de Autocontrol Procesual	Medio	32	45,7
	Alto	38	54,3
	Total	70	100,0

Tabla 15  
*Prueba de muestras independientes para la diferencia del autocontrol según sexo.*

SEXO		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de estándar	95% de intervalo de confianza de diferencia	
									Infer	Super
Auto control	Se asumen varianzas iguales	0,5	0,5	0,5	68,0	0,6	1,6	3,3	-5,0	8,3
	No se asumen varianzas iguales			0,5	48,9	0,6	1,6	3,2	-4,8	8,0

Según el análisis de prueba de muestras independientes, se halló que las varianzas son iguales, por lo que se asume que no hay diferencia entre los puntajes para autocontrol según edad (Ver Tabla 16).

Tabla 16  
*Prueba de muestras independientes para la diferencia del autocontrol según edad.*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	487,875	4	121,969	1,228	0,308
Dentro de grupos	6455,910	65	99,322		
Total	6943,786	69			

Según el análisis de prueba de muestras independientes, se halló que las varianzas son iguales, por lo que se asume que no hay diferencia entre los puntajes para autocontrol según grado de instrucción (Ver Tabla 17).

Tabla 17  
*Prueba de muestras independientes para la diferencia del autocontrol según grado de instrucción.*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	448,782	4	112,196	1,123	0,353
Dentro de grupos	6495,004	65	99,923		
Total	6943,786	69			

Según el análisis de prueba de muestras independientes, se halló que las varianzas son iguales, por lo que se asume que no hay diferencia entre los puntajes para agresividad según sexo (Ver Tabla 18).

Según el análisis de prueba de muestras independientes, se halló que las varianzas son iguales, por lo que se asume que no hay diferencia entre los puntajes para agresividad según edad (Ver Tabla 19).

Tabla 18

*Prueba de muestras independientes para la diferencia de la agresividad según sexo.*

SEXO	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Infer	Super	
Agresión	0,1	0,8	0,8	68,0	0,4	2,1	2,6	-3,0	7,2	
Se asumen varianzas iguales										
No se asumen varianzas iguales			0,8	43,1	0,4	2,1	2,6	-3,1	7,3	

Tabla 19

*Prueba de muestras independientes para la diferencia de la agresividad según edad.*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	487,875	4	121,969	1,228	0,308
Dentro de grupos	6455,910	65	99,322		
Total	6943,786	69			

Según el análisis de prueba de muestras independientes, se halló que las varianzas son iguales, por lo que se asume que no hay diferencia entre los puntajes para agresividad según grado de instrucción (Ver Tabla 20).

Tabla 20

*Prueba de muestras independientes para la diferencia de la agresividad según grado de instrucción.*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	448,782	4	112,196	1,123	0,353
Dentro de grupos	6495,004	65	99,923		
Total	6943,786	69			

Respecto al análisis de correlación entre los componentes de autocontrol y agresividad, se halló que solo existe una correlación significativa, indirecta y de

magnitud media alta entre la dimensión Retroalimentación personal y la dimensión Agresión verbal (-0,279). Aunque los resultados reportan que las demás correlaciones no son significativas, las magnitudes más fuertes de correlación indirecta se encuentran entre el Autocontrol total con la agresión física (0,226) y con la agresión verbal (0,176); además, se halló correlación no significativa, directa y de magnitud baja entre la dimensión Retraso de la recompensa con la agresión verbal (0,125) y con la ira (0,178).

Tabla 21

*Correlación entre los componentes del autocontrol y agresividad en estudiantes de secundaria.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Correl.	1,00								
Sig.									
2. Correl.	,571**	1,00							
Sig.	0,000								
3. Correl.	,705**	,286*	1,00						
Sig.	0,000	0,017							
4. Correl.	0,217	0,121	0,098	1,00					
Sig.	0,071	0,318	0,421						
5. Correl.	,709**	0,216	,330**	-,269*	1,00				
Sig.	0,000	0,072	0,005	0,024					
6. Correl.	-,275*	<b>-0,226</b>	<b>-0,176</b>	<b>-0,005</b>	<b>-0,121</b>	1,00			
Sig.	<b>0,021</b>	<b>0,060</b>	<b>0,145</b>	<b>0,965</b>	<b>0,319</b>				
7. Correl.	<b>-0,142</b>	<b>-0,017</b>	<b>-,279*</b>	<b>-0,122</b>	<b>-0,023</b>	,539**	1,00		
Sig.	<b>0,240</b>	<b>0,887</b>	<b>0,019</b>	<b>0,315</b>	<b>0,851</b>	0,000			
8. Correl.	<b>0,072</b>	<b>-0,076</b>	<b>0,125</b>	<b>0,178</b>	<b>0,046</b>	0,076	-,403**	1,	
Sig.	<b>0,556</b>	<b>0,534</b>	<b>0,304</b>	<b>0,141</b>	<b>0,707</b>	0,532	0,001		
9. Correl.	<b>0,072</b>	<b>-0,076</b>	<b>0,125</b>	<b>0,178</b>	<b>0,046</b>	0,076	-,403**	1,**	1,
Sig.	<b>0,556</b>	<b>0,534</b>	<b>0,304</b>	<b>0,141</b>	<b>0,707</b>	0,532	0,001		

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

1= Agresión; 2= Dimensión agresión física; 3= Dimensión agresión verbal; 4= Dimensión ira; 5= Dimensión hostilidad; 6 Autocontrol; 7= Dimensión retroalimentación personal; 8= Dimensión retraso de la recompensa; 9= Dimensión autocontrol procesual.



#### **4.2. Discusión de resultados**

La presente investigación indaga la relación entre el autocontrol y la agresividad de un grupo de estudiantes del nivel secundaria del distrito de Baños del Inca. En los resultados estadísticos consideramos que brindan respuesta en relación a los objetivos e hipótesis general planteada previamente.

Con respecto a los objetivos específicos propuestos, el primer hallazgo muestra respecto del nivel de agresividad, según los resultados arrojados por los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Baños del Inca, se registra que (85,7%) se ubica significativamente en un nivel medio, y un (2,9%) que se encuentra en un nivel alto. Contrariamente a lo encontrado por Rodríguez (2019) de una muestra de 351 estudiantes de una Institución Educativa del distrito de Chorrillos, encontró que el (30.5%) se ubica en un nivel alto, seguida de un (27.1%) que se encuentra en el nivel promedio. Respecto a ello Avellaneda y Fernández (2010), manifiestan quienes muestran un nivel medio y alto de agresividad presentan las siguientes características: ejercen formas de comportamientos 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. Del mismo modo podemos afirmar que los estudiantes que muestran un nivel medio de agresividad, están tendientes a adoptar niveles de agresividad altos según los estímulos tanto internos y externos, menos si estos no son atendidos oportuna y adecuadamente.

Respecto del nivel de autocontrol, los hallazgos revelaron que un (21,4%) de estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, muestran un nivel bajo de autoestima. Demostrándose que en su vida cotidiana este

grupo porcentaje de estudiantes de la muestra no poseen capacidad para manejar sus impulsos en situaciones donde tienen que resolver algún tipo de problema o conflicto, retrasando su gratificación propia, dificultad para organizarse en el cumplimiento de sus tareas y poder mantenerse en situaciones, aun considerándolas interesantes.

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%). Pung, Nor, Baharudin y Osman(2015), señalan

que un bajo control de sí mismo tiene un efecto indirecto sobre la agresión a través de la delincuencia de pares. En expresiones de Bandura y Walter (1963, citado por Rezk, 1976), respecto de los resultados hallados, 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.

Así mismo, se encontró que no análisis de prueba de muestras independientes, se halló que las varianzas son iguales, por lo que se asume que no hay diferencia entre los puntajes para autocontrol según sexo, edad y grado en los estudiantes de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según los resultados encontrados se asume que todos los estudiantes de a muestra poseen un autocontrol similar respecto a diferentes situaciones a que se enfrentan. Caso

contario es lo encontrado por Rodriguez (2019), quien halló que existieron diferencias significativas ( $p < .05$ ) y altamente significativas ( $p < .01$ ) para la variable autocontrol y sus dimensiones: retraso de la recompensa, autocontrol procesal y retraso personal en función de las variables sociodemográficas: sexo, edad y grado escolar en los adolescentes escolares de una Institución Educativa del distrito de Chorrillos.

De otro lado, se halló que no existen diferencias significativas entre los puntajes para la variable agresividad según, sexo, edad y grado, de los estudiantes de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, Lo que demuestra que los estudiantes manifiestan comportamientos agresivos similares frente a los estímulos intrínsecos y extrínsecos. Del mismo modo, Rodriguez (2019), encontró que no existen diferencias significativas ( $p > .05$ ) en el caso de las variables sociodemográficas de edad y grado escolar, pero respecto de la variable sexo sí halló que los participantes tienen diferencias significativas ( $p < .05$ ), donde los hombres destacan en la agresividad física, mientras que las mujeres se muestran superiores en el componente hostilidad; siendo esta contraria a lo encontrado en nuestra investigación.

Respecto de la relación entre el autocontrol con los componentes de la agresividad, se halló que las magnitudes más fuertes de correlación indirecta se encuentran entre el Autocontrol total con la agresión física (0,226) y con la agresión verbal (0,176); demostrándose que las otras relaciones no son significativas, lo que demuestra que a mayor nivel de autocontrol disminuyen los niveles de agresividad en cuanto a las variables físicas y verbales contrariamente a menor nivel de autocontrol aumenta los niveles de agresividad física y verbal.

Finalmente, respecto a la relación entre autocontrol y agresividad, se halló que existe una correlación indirecta y significativa de magnitud media baja (-0,275) entre estas dos variables en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Baños del Inca. Lo que permite afirmar que a mayor nivel de agresividad menor será el nivel de autocontrol entre los o contrariamente a mayor nivel e autocontrol menor será el nivel de agresividad en los estudiantes de secundaria. Del mismo modo Pung, Nor, Baharudin u Osman (2015), hallaron una correlación positiva significativa entre el bajo autocontrol, la delincuencia entre pares y la agresión entre los adolescentes de Selangor en Malasia. Asimismo, concuerda los resultados encontrados con los de Rodríguez (2019) quien encontró 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 los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Chorrillos. Los resultados encontrados se encuentran alineados con diferentes autores que manifiestan que los estudiantes que exteriorizan comportamientos agresivos muestran deficiencias en su autocontrol de emociones, es decir, que los estudiantes que muestran bajo niveles de autocontrol emocional muestran más dificultades para afrontar situaciones sociales por no tener la capacidad de manejar adecuadamente sus emociones, mostrándose propensos a actuar agresivamente en situaciones de incertidumbre (Martorell, Gonzáles, Rasal y Estellés, 2009).

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

## CONCLUSIONES

- Existe una correlación indirecta, significativa y de magnitud moderada entre el autocontrol y la agresividad en estudiantes de secundaria.
- La mayoría de estudiantes de secundaria presentan un nivel medio de agresividad, al igual que en las dimensiones.
- La mayoría de estudiantes de secundaria presentan un nivel alto de autocontrol, mientras que en la dimensión retroalimentación personal y retraso de recompensa predomina el nivel medio.
- Se halló que no existen diferencia por puntuaciones en el autocontrol según sexo, edad cronológica ni por grado escolar.
- Se halló que no existen diferencia por puntuaciones en agresividad según sexo, edad cronológica ni por grado escolar.
- Se halló una correlación significativa, indirecta y de magnitud media alta entre la dimensión Retroalimentación personal y la dimensión Agresión verbal.
- No se halló correlaciones significativas entre los demás componentes del autocontrol y la agresión.

## **RECOMENDACIONES**

-Se recomienda al área de investigación de la facultad de Psicología de la Universidad Antonio Guillermo Urrelo de Cajamarca, la necesidad que en futuras investigaciones se amplíe y profundice el estudio de la relación del autocontrol y agresividad en adolescentes, asimismo, ampliar a otras variables como inteligencia emocional, habilidades sociales entre otras a fin de explicar con mayor precisión el perfil psicológico de este grupo etario.

-Se recomienda al director de la Institución Educativa donde se desarrolló la investigación, realice alianzas estratégicas con diferentes instituciones que están relacionados con el problema de agresividad, como centro de salud, centros de apoyo psicológicos, especialista de convivencia escolar de Ugel Cajamarca, con la finalidad de implementar con los estudiantes con altos y medios niveles de agresividad, diversos programas, proyectos, planes de intervención y poder disminuir esos niveles de agresividad.

-A la dirección de la Institución Educativa se recomienda desarrollar diversas actividades de integración tanto deportivas, recreación y culturales con el fin de generar mejor trato entre ellos, así mismo, fortalecer los lazos familiares, de amistad, asertividad, empatía y comunicación, para fortalecer sus niveles de autocontrol y mejorar las relaciones intrapersonales e interpersonales de todos los miembros de la comunidad educativa.

-A futuros investigadores que pretendan usar como referencia los instrumentos de medición usados en la presente investigación, se recomienda volver a realizar el procedimiento de criterios de jueces, a fin de obtener mejores resultados de las variables estudiadas.



## REFERENCIAS

- Abad, J., & Alvarado, M. E. (2019). *Influencia de un programa de autocontrol en la conducta agresiva en estudiantes de 3ero de secundaria de una Institución educativa Estatal Castilla-2019*.
- 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).
- 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.
- Arana, S. (2014). *Autocontrol y su relación con la autoestima en adolescentes* (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Araujo, D. (2014). *Cuestionario de personalidad situacional: estudio psicométrico y comparativo en adolescentes de Lima*. *Revista de Psicología – UCV*, 16(2), 139– 151.
- Ardila, R. (1980). *Terapia del comportamiento: Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Bilbao, España: Editorial Desclee De Brouwer.
- Ardouin, J., Bustos, C., Díaz, L. y Jarpa, M. (2006). *Agresividad: modelos*

*explicativos, relación con los trastornos mentales y su medición.*

Recuperado de <http://www.robertexto.com/archivo4/agresividad.htm#4>.

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.

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

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

Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta*. México: Trillas.

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.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer.

Buss, A. (1992). *Psicología de la agresión*. Buenos Aires: Troquel.

Buss A. y Perry, M. (1992). *The aggression Questionnaire*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.

Capafóns, A. y Silva, F. (2001). *Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente*. Madrid: TEA Ediciones, S.A

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.

Castañeda, O. y Rodríguez, M. (2016). *Diferencias en los tipos de agresividad en*

- adolescentes de colegio nacional y particular de la ciudad Cajamarca 2015*. (tesis pregrado). Universidad Privada del Norte. Cajamarca - Perú.
- Castrillón, D. y Vieco, F. (2002). *Actitudes justificadas del comportamiento agresivo y violento en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín*, Colombia. *Revista de la Facultad de Salud Pública*, 20 (2), 51-66.
- Cerezo, F. (2007). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Chalco, 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.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. México: Editorial Pearson.
- Cobos, F. (2000). *Adolescencia y agresión*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3, 223 – 235.
- Colorado, M. y Heras, Y. (2019). *Relación entre autoestima y agresividad en estudiantes de una Institución Educativa Secundaria de la zona rural de Cajamarca*. (Tesis pregrado). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. Cajamarca – Perú.
- Consuegra, N. (2011). *Diccionario de Psicología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Corsi, J. (1994). *Violencia Familiar*. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Buenos Aires: Paidós.
- De Cantarazzo, D. (2001). *Motivación y emoción*. México: Pearson Educación.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987) Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social*

Psychology, Vol 53(6), 1146-1158.

Fernández, F., Marín, F. y Urquijo, S. (2010). *Relación entre los constructos autocontrol y autoconcepto en niños y jóvenes*. Liberabit. 16(2), 217 – 226.

Feshbach, S. (1970). Aggression. En P. Mussen (Ed), *Cannichael's manual of child Psychology* (pp. 159- 259). New York: Wiley.

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*.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta.ed. México, DF: Editorial McGraw-Hill.

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 de Sipán. Pimentel, Perú.

Jara, R. A. (2016). *Programa de autocontrol para disminuir la conducta agresiva de los alumnos de cuarto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Dante Alighieri del distrito de Chimbote-2014*.

Kaplan, H. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. En M. Glantz & J. Johnson (eds.) *Resilience and development: positive life adaptations*, (pp. 17–84). Nueva York: Plenum Publishers.

- 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.
- Laura, A., Hernández, J., García, O. y Santacreu, J. (2000). Un test informatizado para la evaluación de la tolerancia a la frustración. *Anales de psicología*, 16 (2), 143-145.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Luna, E., Gómez, J. y Lasso, T. (2013). *Relación entre desempeño académico y autocontrol*. Colombia: Editorial Plumilla Educativa.

- 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.
- Martel, V. (2001). *Principales factores que generan agresividad y formas de violencia en la población escolar de la provincia de Lima*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- 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.
- Meichenbaum, D. (1978). *Teaching children self-control*. En Lahey, B. y Kazdin, A. (Orgs.). *Advances in child clinical psychology*. New York: Plenum.
- 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.
- Ministerio de Educación (2021). *Números de casos reportados en el SíseVe anivel nacional*.
- Ministerio de Salud (2011). *Encuesta global de salud escolar. Resultados – Perú 2010*.
- 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.
- Mori, J. L. C. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(1), 80.
- Nye, R. (2002). *Tres psicologías: Perspectivas de Freud, Skinner y Rogers*. México: International Thomson Editores.
- 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.
- 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.
- Olvea, J. L (2018). *Relación entre condiciones de hacinamiento del hogar y niveles de agresividad en niños y adolescentes de una ONG en la ciudad de*

- Cajamarca. (Tesis de pregrado). Universidad Privada del Norte. Cajamarca - 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.
- 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.
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for aggressive boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Paula, I. (2007).! *¡No puedo más!: intervención cognitivo- conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. Madrid: Muriel S. A.
- Pérez, J. y Amador, C. (2005). Desarrollo de una escala para medir la motivación. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 421–430.
- Pichardo, M., Arco, J. y Fernández, F. (2005). *La relación entre la impulsividad cognitiva (RI) y el maltrato entre iguales o bullying en Educación Primaria. Análisis y Modificación de Conducta*, 31(128), 359-377.
- 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.
- 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.
- Renfrew, J. (2001). *La Agresión y sus causas*. México: Trillas.
- Rezk, M. (1976). *Autocontrol: nociones básicas e investigación fundamental*.  
Revista Latinoamericana de Psicología 8(3), 389 – 397.
- Rezk, M. (1980). *Auto-control: Nociones básicas e investigación fundamental*. En  
Ardila, R. (Editor). *Terapia del Comportamiento*. (pp. 187). Bilbao:  
Editorial Desclee de Brouwer.
- 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.
- Rodríguez, W. (2019). *Autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa del distrito de Chorrillos*. Tesis para optar el  
Título Profesional de Licenciado en Psicología. Carrera de Psicología. Lima,  
Perú: Universidad Autónoma del Perú.
- Rotter, J. (1990). *Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable*. *American Psychologist*, 45, 489–493.
- Samper, P., Aparici, G. y Mestre, V. (2006). *La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas*. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.
- Sandoval, F. Y. (2016) *Programa autocontrol emocional en la conducta agresiva en pre adolescentes del quinto grado de primaria de la institución educativa San Pedro – Huánuco- 2013*
- Schultz, D. y Schultz, E. (2010). *Teorías de la personalidad*. México: Editorial Cengage Learning.

- Serrano, I. (2006). *Agresividad infantil*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Skinner, B. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona, España: Editorial Fontanella.
- Vaello, J. (2003). Resolución de conflictos en el aula. Edición: 2003, Santillana Educación, S. L. Torrelaguna, 60 - 28043 Madrid.
- Van Sommers, P. (1976). *Biología de la conducta*. México: Limusa.
- 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.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2002). *Psicología Social*. México: Thomsom.
- Young, P. (1979). *Cómo comprender mejor nuestros sentimientos y emociones*. México: Manual Moderno.

## **ANEXOS**

## Anexo A

### Confiabilidad del cuestionario de agresión (AQ) Buss y Perry

Tabla 1  
*Confiabilidad de la escala total y por dimensiones*

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Total escala	0,730	29
Agresión física	0,464	9
Agresión verbal	0,599	5
Ira	0,622	8
Hostilidad	0,627	7

Tabla 2  
*Validez del ítems – test*

	Correlación total de elementos corregidos	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	0,463	0,716
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	0,226	0,726
3. Me enoja rápidamente, pero se me pasa en seguida.	0,065	0,735
4. A veces soy bastante envidioso.	0,352	0,719
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	0,266	0,724
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente	0,248	0,723
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enojo que tengo.	0,416	0,709
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.	0,330	0,717
9. Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	0,520	0,705
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.	0,425	0,712
11. Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar.	0,399	0,711
12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.	0,329	0,718
13. Suelo involucrarme en las peleas algo más de lo normal.	0,106	0,731
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no	0,608	0,700

puedo evitar discutir con ellos.

15. Soy una persona apacible.	0,272	0,721
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	0,264	0,722
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	0,490	0,707
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.	0,418	0,715
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	0,170	0,728
20. Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas.	0,088	0,733
21. Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos.	0,048	0,733
22. Algunas veces pierdo el control sin razón.	0,163	0,728
	0,082	0,731
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.		
24. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.	0,169	0,730
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.	0,069	0,733
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	0,064	0,731
27. He amenazado a gente que conozco.	-0,107	0,739
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.	0,188	0,727
29. He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	0,160	0,728

---

## Anexo B

### Validez del cuestionario de agresión (AQ) Buss y Perry

Tabla 3

*Prueba de KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,443
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1092,869
	gl	406
	Sig.	0,000

Tabla 4

*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Tot al	% de varian za	% acumula do	Tot al	% de varian za	% acumula do	Tot al	% de varian za	% acumula do
	1	4,6	15,8	15,8	4,6	15,8	15,8	3,3	11,4
2	3,4	11,7	27,5	3,4	11,7	27,5	2,9	10,1	21,6
3	2,8	9,5	37,1	2,8	9,5	37,1	2,3	7,8	29,4
4	2,5	8,7	45,8	2,5	8,7	45,8	2,3	7,8	37,2
5	1,9	6,7	52,5	1,9	6,7	52,5	2,3	7,8	45,0
6	1,7	5,9	58,4	1,7	5,9	58,4	2,0	6,9	52,0
7	1,5	5,0	63,4	1,5	5,0	63,4	1,9	6,6	58,6
8	1,3	4,5	67,9	1,3	4,5	67,9	1,7	6,0	64,6
9	1,2	4,1	72,0	1,2	4,1	72,0	1,7	5,8	70,4
10	1,1	3,6	75,6	1,1	3,6	75,6	1,5	5,2	75,6
11	1,0	3,3	79,0						
...	...	...	...						
29	0,0	0,1	100,0						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 5

*Matriz de componente rotado<sup>a</sup>*

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AQ_14	0,82	0,17			0,33			-0,15	0,13	
AQ_10	0,73	-0,14	0,19			0,33	-0,10	-0,10	0,11	

AQ_17	0,72	0,19		0,26		-0,15		0,27		0,18
AQ_18	0,66		0,53	0,17		-0,18	0,17			
AQ_4	0,58	-0,31	0,33			0,30	0,17	0,26		
AQ_11	0,14	0,82				0,18	0,15			0,24
AQ_15		0,70	-0,22		0,23	0,13	-0,12		0,17	-0,15
AQ_3	-0,27	0,68	0,11			0,12			-0,35	
AQ_7	0,33	0,61	0,45	-0,14	-0,11			-0,20		
AQ_5			0,78			0,10		-0,21		0,20
AQ_25	0,24	-0,23	0,65	-0,13		-0,18	-0,11	0,17		-0,13
AQ_20	0,14	-0,14		0,87			0,11	0,17		
AQ_16	0,25	0,12	-0,21	0,70	0,32		-0,11	0,13	0,12	-0,11
AQ_13			-0,24	-0,65	0,45	-0,12	0,23		0,15	
AQ_12					0,89	0,10				
AQ_9	0,27	0,16	0,21	-0,12	0,61		0,38	0,27		
AQ_6		0,16			0,16	0,82				
AQ_2	0,24	0,31		-0,11	-0,19	0,58	0,20		-0,18	
AQ_1	0,12	0,31	0,39	-0,32	0,31	0,49	0,12			
AQ_22		0,12				0,17	0,80	-0,17	0,12	-0,21
AQ_21	0,11	-0,18	-0,19		0,29	-0,13	0,53	0,12	-0,12	0,45
AQ_8	0,45	-0,19	0,30	0,16	0,30	0,31	-0,51		0,15	
AQ_23		0,39		0,32	-0,21	0,15	-0,46	0,42	0,15	0,13
AQ_27	-0,14						0,19	-0,68	0,20	
AQ_19	0,19	0,40	0,10	-0,23	0,27	-0,36		-0,58		
AQ_24				0,32	0,29	-0,13	0,24	0,52	0,26	-0,42
AQ_29			0,11						0,84	
AQ_28			-0,18		0,25				0,69	0,38
AQ_26			0,14			-0,11	-0,12		0,20	0,85

## Anexo C

### Confiabilidad del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente – CACIA

Tabla 6  
*Confiabilidad de la escala total y por dimensiones*

	Alfa de Cronbach	N de elementos
	0,809	71
Total		
Retroalimentación personal	0,568	11
Retraso de recompensa	0,546	6
Autocontrol procesual	0,448	12

Tabla 7  
*Validez del ítems – test*

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Normalmente hago las cosas que realmente me gustan, aunque haya cosas más urgentes que hacer.	0,173	0,808
2. Casi siempre hago las cosas que me gustan, aunque tenga cosas más importantes que hacer.	0,243	0,806
3. Cuando quiero llegar temprano a un sitio, me fijo una hora determinada para salir.	0,313	0,806
4. Cuando me dicen que debo portarme bien, suelo preguntar: "¿Qué quiere decir eso?"	0,463	0,804
5. Cuando estoy aburrido, pero quiero estudiar, procuro quitar de mi vista todo lo que me pueda distraer (juguetes, revistas, etc.)	0,183	0,807
6. Cuando consigo cosas por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi esfuerzo, más a gusto me siento.	0,025	0,809
7. A veces soy brusco con los demás.	0,481	0,799
8. Cuando cometo errores me critico a mí mismo.	0,234	0,807
	-	0,810
9. Recuerdo mis obligaciones en casa.	0,060	
10. Para mí es importante saber lo que tengo que hacer para saber si lo estoy consiguiendo.	0,096	0,809



	-	0,810
11. Llego puntual a todos los sitios.	0,056	
12. Me gusta todo tipo de comida.	0,125	0,810
	-	0,810
13. Cuando prometo algo y me cuesta cumplirlo, procuro tenerlo en la cabeza y recordármelo.	0,112	
14. Si pongo un plan en marcha, quiero saber por mis propios medios cómo me va funcionando.	0,163	0,808
15. Cuando me esfuerzo por algo, sé si voy teniendo éxito en mi empeño.	0,131	0,808
16. Me cuesta mucho recordar las normas de clase, aunque las sepa.	0,382	0,802
17. A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho.	0,604	0,794
18. Suelo pensar en por qué mis amigos se comportan de la manera que lo hacen.	0,291	0,806
19. A veces desobedezco a mis padres.	0,461	0,799
	-	0,811
20. Recojo los papeles que otros tiran al suelo.	0,050	
21. Me cuesta darme cuenta qué cosas de las que hago les gustan a mis amigos.	0,138	0,809
22. Cuando soy incapaz de hacer algo que me cuesta, pienso que se debe a la mala suerte.	0,474	0,799
23. A veces digo mentiritas a mis compañeros.	0,189	0,808
24. Cuando algo me da mucho miedo, me es imposible pensar en cosas que me distraigan.	0,168	0,808
25. Cuando me preguntan "¿Por qué haces eso?", me quedo sin saber qué responder.	0,480	0,798
26. Cuando alguien me cuenta sus problemas, me cuesta saber cómo los puede solucionar.	0,280	0,805
	-	0,813
27. Sólo trabajo cuando por ello puedo conseguir cosas enseguida.	0,017	
28. Si me prometo algo a mí mismo, intento pensar en si lo que hago es lo que me he prometido.	0,053	0,809
29. Me animo a mí mismo a mejorar, sintiéndome bien o dándome algo especial cuando progreso en algo.	0,081	0,809
	-	0,810
30. Corrijo a los demás cuando dicen groserías.	0,108	
	-	0,815
31. Hago inmediatamente lo que me piden.	0,336	
32. Cuando quiero estudiar más, busco las maneras de conseguirlo, empezando por preguntarme qué es lo que me impide estudiar.	-	0,810
	0,098	
33. Desconozco qué puedo hacer para tranquilizarme cuando estoy nervioso.	0,325	0,803
34. Cuando me aguanto algo que me duele (un brazo roto, una herida, etc.) me imagino a los demás admirándome por mi valentía.	0,136	0,808

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.	0,337	0,806
36. A medida que voy consiguiendo lo que quiero, se me olvida ver lo que queda por hacer.	0,354	0,803
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.	0,224	0,807
38. Cuando hago algo en equipo, soy incapaz de saber la parte del resultado que se debe a mi trabajo.	0,256	0,806
	-	0,811
39. A menudo pienso en cómo seré de mayor.	0,076	
40. Cuando quiero dejar de hacer algo que me gusta, pero que no debo, procuro pensar en las razones que tengo para ello.	-	0,810
	0,146	
41. Todas las personas me caen muy bien.	0,067	0,811
42. Alguna vez he hecho como que no oía cuando me llamaban.	0,264	0,805
43. A menudo recuerdo las cosas que hacía antes y las comparo con las que hago ahora.	0,396	0,805
	-	0,811
44. Comparto todas mis cosas con los demás.	0,072	
45. Si voy a hacer algo que he prometido evitar, oigo la voz de mi conciencia.	-	0,814
	0,243	
46. Cuando me pongo nervioso intento tranquilizarme, ya que así las cosas me salen mejor.	-	0,810
	0,133	
47. Cuando tengo éxito en cosas de poca importancia, me animo para continuar haciéndolas.	0,147	0,808
48. Me es difícil acabar mi trabajo si no me gusta.	0,581	0,795
	-	0,810
49. Disfruto imaginándome cosas que me gustaría que ocurriesen.	0,124	
50. Ante todo, prefiero terminar una tarea que tengo que hacer y después comenzar con las cosas que realmente me gustan.	-	0,809
	0,007	
51. Aunque los demás no me digan nada, me siento muy bien si hago algo difícil y complicado.	0,306	0,805
52. Cuando hago algo a propósito, me doy cuenta de cómo reaccionan los demás.	0,095	0,809
53. Si quiero ahorrar dinero, voy anotando el dinero que gasto para saber lo que me queda.	-	0,812
	0,130	
54. Actúo de acuerdo a lo que deseo en el momento.	0,339	0,803
55. Tiendo a retrasar los deberes que me aburren, aunque los pueda hacer enseguida.	0,387	0,801
56. Simplemente diciéndome con el pensamiento lo que debo hacer me es más fácil hacerlo bien.	-	0,809
	0,040	
57. Me es difícil saber lo que pasará si hago algo.	0,414	0,801
58. Me cuesta cambiar mi manera de actuar, ya que me es difícil darme cuenta de cuándo hago algo incorrecto.	0,384	0,802
59. Suelo olvidarme de anotar los deberes de clase que tengo que hacer en casa.	0,376	0,803
60. Cuando digo o hago algo malo, siempre pido disculpas.	0,000	0,809

61. Me gustaría ser un sabio para conocer por qué hago las cosas que preferiría evitar hacer.	0,202	0,807
62. Cuando tengo muchas cosas que hacer, me olvido de hacer una lista para recordarlas.	0,498	0,798
63. Cuando me esfuerzo por algo, me es difícil saber si voy consiguiendo lo que quería.	-	0,817 0,087
64. A veces soy presumido delante de mis compañeros.	0,563	0,802
65. Cuando tengo mucha sed y es imposible beber en ese momento, sólo pienso en las ganas que tengo de beber.	0,434	0,800
66. Me cuesta creer que hacer siempre lo que deseo puede perjudicarme.	0,432	0,803
67. Creo que uno tiene derecho a divertirse, aunque no haya cumplido antes con sus obligaciones.	0,016	0,810 - 0,809
68. Cuando hago algo bien, disfruto un rato por haberlo hecho.	0,017	
69. Si he cogido algo que no es mío y me dicen "¿Por qué lo has hecho?", me quedo sin saber qué decir.	0,575	0,797
70. Las cosas suelen salirme al revés de como yo pensaba que saldrían.	0,317	0,804
71. Cuando dejo las tareas sin hacer, sólo pienso en las cosas con que me estoy divirtiendo.	0,072	0,810

---

## Anexo D

### Validez del cuestionario de autocontrol infantil y adolescente – CACIA

Tabla 8  
*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,5	11,9	11,9	8,5	11,9	11,9
2	7,3	10,3	22,2	7,3	10,3	22,2
3	5,9	8,3	30,6	5,9	8,3	30,6
4	5,2	7,3	37,8	5,2	7,3	37,8
5	4,1	5,7	43,6	4,1	5,7	43,6
6	3,6	5,1	48,7	3,6	5,1	48,7
7	3,3	4,6	53,2	3,3	4,6	53,2
8	3,0	4,2	57,4	3,0	4,2	57,4
9	2,7	3,9	61,3	2,7	3,9	61,3
10	2,5	3,5	64,8	2,5	3,5	64,8
11	2,1	2,9	67,7	2,1	2,9	67,7
12	2,0	2,8	70,5	2,0	2,8	70,5
13	1,8	2,5	73,0	1,8	2,5	73,0
14	1,7	2,3	75,3	1,7	2,3	75,3
15	1,6	2,2	77,5	1,6	2,2	77,5
16	1,5	2,1	79,6	1,5	2,1	79,6
17	1,3	1,8	81,4	1,3	1,8	81,4
18	1,2	1,7	83,2	1,2	1,7	83,2
19	1,1	1,5	84,7	1,1	1,5	84,7
20	1,1	1,5	86,2	1,1	1,5	86,2
21	0,9	1,3	87,5			
...	...	...	...			
71	-0,1	0,0	100,0			

Tabla 9  
*Matriz de componente<sup>a</sup>*

	Componente																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
CACIA_64	0,7		-0,2	-0,2		-0,2		-0,2		0,1		0,2			0,2	-0,2		0,2		-0,1
CACIA_17	0,7	0,2		-0,2	-0,2	-0,2		0,3	-0,1	0,2		0,1	0,2	-0,1	0,1			-0,1	-0,1	0,1
CACIA_69	0,6		-0,2	0,2	0,1	0,2	-0,1	-0,2	0,3			0,2		0,2	-0,1			0,2		-0,1
CACIA_65	0,6		-0,2	-0,2	0,1	0,3			0,3					0,2		-0,2	0,1	-0,3	0,1	

CACIA_7	0,6	0,2	-0,2	0,2		0,2		-0,4		-0,2				-0,2		0,2	-0,1		
CACIA_62	0,6	0,3	0,2	-0,4			-0,1	0,1	-0,3	-0,2	-0,1		0,1			0,1	-0,1		
CACIA_25	0,6	-0,3		0,4		0,3									-0,2	0,2	-0,1	0,2	
CACIA_26	0,6	-0,4			0,3	-0,3					-0,2		-0,2	0,1	-0,2		0,2		
CACIA_48	0,6	0,5		0,2	-0,2	-0,3	-0,1	0,1					-0,2	0,2		0,1			
CACIA_31	-0,5	0,2	0,3	-0,2				-0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3	0,1	-0,1		0,3	
CACIA_59	0,5	-0,1		-0,3	-0,1	-0,1	0,4	-0,3	0,2							0,2	0,2	0,1	
CACIA_3	0,5	-0,3	0,4		-0,2	-0,2	-0,3				-0,1	-0,1		0,2	0,2		-0,2		
CACIA_19	0,5		-0,3	0,4		0,2			-0,1	0,1	0,2	-0,3	0,2	0,1				0,1	
CACIA_55	0,5	0,3	0,3	-0,3		0,1	-0,2	-0,2	-0,1	-0,2		0,2		-0,2	0,3	0,1		0,2	
CACIA_43	0,4		0,4		0,3	0,2		0,3	0,1	0,2	-0,2			-0,3	-0,2	-0,2		-0,2	0,2
CACIA_33	0,4	-0,3	0,4		0,3	0,3					-0,1	0,3	0,2	-0,1	-0,1	0,2	0,2	-0,2	0,1
CACIA_23	0,4	-0,2	-0,3	0,3	-0,2	-0,2	-0,4		-0,1	0,2	0,2	0,1	0,2		0,2	-0,2			0,2
CACIA_70	0,2	0,8	-0,3	0,1				0,3	0,2					0,1					-0,1
CACIA_51		0,7	-0,2	0,2	0,3	0,1	0,1	0,2	0,2					0,2	0,1		-0,2		
CACIA_54	0,3	0,7		-0,3	0,3	0,2	0,1	-0,1		-0,2	0,1	0,1	-0,1	0,1		-0,2			-0,2
CACIA_63	-0,3	0,7			0,2	-0,3			-0,1	-0,2			0,2	-0,1	0,1		-0,1		-0,2
CACIA_52		0,6		0,1	0,2		-0,4	0,3		-0,2		-0,2	0,2	-0,1					0,1
CACIA_1	0,4	-0,6			0,1	0,2		-0,3	-0,1	0,1	0,1	-0,1	0,1	0,2					
CACIA_37	0,4	-0,5	0,2		0,4	-0,1	0,2			-0,2	0,2		-0,1		0,1				-0,2
CACIA_61	0,2	0,5	-0,2	-0,3		-0,2	0,3		0,2		0,3		-0,2		-0,1		0,1	0,3	0,1
CACIA_58	0,4	0,5	0,1	0,2	-0,4	0,3	-0,2		0,3			-0,1	-0,2	0,2		0,2			
CACIA_36	0,1	0,4	0,3	0,1	0,2	-0,4	0,3	0,1	-0,3				0,2		0,3			-0,1	0,1
CACIA_20		-0,4	0,8		-0,2			0,2					-0,1						0,1
CACIA_5	0,2	-0,3	0,8		-0,1	-0,2							0,1	0,2					
CACIA_39	-0,1	-0,2	0,7	-0,1		0,3					0,2	0,2		0,2	-0,2	-0,1	-0,1		-0,1
CACIA_57	0,3	0,4	0,5		0,1	-0,4		0,2		-0,1		0,1		-0,1	0,1	-0,2			0,1
CACIA_42	0,5	-0,3	-0,5		0,2		0,2			0,2	0,2		-0,2	0,1	0,1				
CACIA_66	0,4	0,4	0,5	-0,2				-0,3	0,2	0,2	-0,2			0,2	0,1	0,2		-0,1	0,1
CACIA_68	-0,2	0,2		0,8	0,2		-0,2	0,2							0,1	0,1			
CACIA_60	-0,2	0,3		0,8			-0,1			0,2	-0,2			0,2					
CACIA_2	0,2	-0,2	0,5	0,6	-0,4	0,2	0,1		-0,1		0,3								
CACIA_71	0,4		-0,4	-0,5	-0,1			-0,2		-0,2	-0,2	-0,1	0,2	0,1					-0,2
CACIA_12		0,2	-0,2	0,4	-0,4	0,2	0,1		-0,4	-0,1	0,2	0,3	0,3	-0,2		0,1			
CACIA_53	-0,3	-0,2	0,2	0,4		0,1	0,3	0,2	0,4	0,2	-0,1			-0,1	0,2		0,1		
CACIA_21	-0,1	0,4	0,2	0,4	0,2	0,2	0,3	-0,3			0,2	-0,1			-0,2	0,1	-0,1		
CACIA_6	0,1		-0,4		-0,6		0,2	0,3	0,2		0,2	0,1	-0,1		-0,2	-0,2			-0,2
CACIA_34	0,2	-0,3	-0,5		0,6	0,2	0,2	0,1	-0,2	-0,1			0,1						-0,1
CACIA_18	0,4	-0,4		0,4	0,5		-0,2	0,1			-0,3					-0,1	-0,1		
CACIA_56			-0,3		-0,5	0,2	0,3	0,5	0,3		-0,1	-0,1							
CACIA_8	0,4	-0,3	0,1	0,2	-0,5		-0,1	0,3	0,1	0,1	0,3	-0,2	-0,2	-0,2	0,1	0,1	0,1	-0,2	
CACIA_35	0,3	0,1	0,1	-0,1	0,4	0,2		0,4		0,1	0,2			-0,4	-0,1				-0,2
CACIA_45	-0,4	-0,3		0,4	0,4				0,2		0,1		0,2	0,3		-0,2	0,1	0,2	0,1
CACIA_11	-0,1				-0,2	0,6	0,2		-0,2	-0,2	-0,2	-0,1			0,3	0,3	0,3	0,2	0,2

CACIA_15	0,1	0,1			0,6	0,1	-0,2		0,2		-0,3	-0,2	0,1	0,5					
CACIA_16	0,4	0,2		0,3	0,2	-0,5	0,2	-0,2	0,2		-0,2	0,1	0,2	-0,1	0,2		0,1		
CACIA_41	-0,2	0,2	0,2	0,4		0,4	0,4		-0,2	-0,4		0,2	0,1	0,1			-0,1		
CACIA_9	-0,3		0,5		0,2	-0,2	0,6		0,1			0,1	-0,1	-0,1					
CACIA_24		0,3	0,2	-0,2	0,1	0,2	0,5	-0,1		0,4		0,3	-0,2			-0,2	0,1		
CACIA_38	0,3	-0,2	-0,2	0,4		-0,4	0,4			-0,1	-0,2				-0,1	0,1			
CACIA_14	0,1	0,1		-0,1	0,2	0,2	0,4	0,5		-0,3	-0,4	-0,1					0,1		
CACIA_27	0,2	-0,4		-0,3	-0,2	0,1	0,5	-0,1	-0,3	0,2	0,2		0,1	0,2	-0,2				
CACIA_22	0,4	0,2	0,3	0,2	-0,2	-0,2	0,3	0,4	-0,2		0,2				-0,2		-0,2		
CACIA_10		-0,2	-0,3		-0,2	0,2	0,2		0,6	-0,2	0,1		0,3		0,2	-0,3	0,2		
CACIA_28	0,1		0,3		0,2	-0,3		0,5	-0,2		-0,2	0,1	-0,3	0,1	-0,3		-0,2		
CACIA_30		-0,4	-0,4			0,2		0,4		-0,2	0,3				0,2	-0,2	-0,1	-0,2	
CACIA_13	-0,1	-0,3			0,3	-0,1	0,1		0,4		0,4				0,3	0,3		0,2	
CACIA_67						-0,1	0,4		-0,7	-0,2	0,2	0,1	0,3				0,2		
CACIA_46	-0,1	0,2		-0,4	0,2		-0,2			0,5	0,3		0,2	0,3			-0,3	-0,1	
CACIA_32				-0,3	0,1	0,1		0,3	-0,1	0,4	-0,2	-0,3	0,2	0,2	0,1			0,2	
CACIA_47		0,2				0,1		-0,1	0,3	-0,4	0,3	-0,3	0,4	-0,1		-0,2	-0,2	-0,1	
CACIA_29		0,1	-0,1	-0,3	0,3	0,2		0,3		0,3	0,4	-0,3	0,2	0,2		0,2	-0,2	0,3	
CACIA_44			-0,2	-0,1	-0,4		0,3	-0,1		0,3	-0,2	0,2	0,4	-0,3	-0,1			0,2	
CACIA_49	-0,2	-0,2	0,2						0,2	-0,1	0,2	0,1	-0,2	-0,3	0,5	-0,1	0,5	0,2	
CACIA_4	0,4	0,3	0,4	0,3		0,2		-0,1				0,1	-0,1	-0,4	0,4		0,2	-0,1	
CACIA_40	-0,2		-0,2	0,2	0,3		-0,3	0,2	-0,1		0,3		0,1	-0,1	0,2	0,4			
CACIA_50		-0,3	0,2			-0,2	0,2		0,2		-0,1	0,3			0,2	0,2		0,2	-0,5

Método de extracción: análisis de componentes principales.

## Anexo E

Tabla 10  
*Frecuencia de la muestra de estudio*

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo del participante	Hombre	23	32,9
	Mujer	47	67,1
Edad del participante	12 años	14	20,0
	13 años	11	15,7
	14 años	17	24,3
	15 años	13	18,6
	16 a 17 años	15	21,4
Grado del participante	1° grado	15	21,4
	2° grado	12	17,1
	3° grado	16	22,9
	4° grado	13	18,6
	5° grado	14	20,0
	Total	70	100,0

## Anexo F

Tabla 11  
*Pruebas de normalidad.*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Dimensión Agresión Física	0,181	70	0,000
Dimensión Agresión Verbal	0,159	70	0,000
Dimensión Ira	0,194	70	0,000
Dimensión Hostilidad	0,082	70	,200*
Agresión Total	0,149	70	0,001
Dimensión Retroalimentación personal	0,137	70	0,002
Dimensión Retraso de la recompensa	0,183	70	0,000
Dimensión Autocontrol procesual	0,220	70	0,000
Autocontrol Total	0,091	70	,200*

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors



## Anexo G

### Matriz de consistencia

Título	Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Muestra	Método	Instrumentos
“Autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, 2020”	¿Existe relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, 2020?	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar la relación entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar el nivel de agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.</li> <li>Identificar el nivel de autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.</li> <li>Analizar las diferencias significativas del autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</li> <li>Analizar las diferencias significativas de los componentes de la agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</li> <li>Establecer la relación entre el autocontrol con los componentes de la agresividad:</li> <li>agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad, en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.</li> </ul>	<p><b>Hipótesis general:</b></p> <p>Existe una relación inversa entre el autocontrol y agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El nivel de agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, es mayor en el sexo masculino.</li> <li>El nivel de autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, es mayor en el sexo femenino.</li> <li>Existen diferencias significativas en el autocontrol en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</li> <li>Existen diferencias significativas en la agresividad en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del Inca, según el sexo, la edad cronológica y el grado escolar.</li> <li>Existe una relación inversa 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 Baños del Inca.</li> </ul>	<p>Variable 1 Autocontrol</p> <p>Variable 2 Agresividad</p>	<p><b>POBLACIÓN:</b> 82 estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del INCA de 13 a 17 años de edad y de ambos sexos.</p> <p><b>MUESTRA:</b> 70 estudiantes de secundaria de una Institución Educativa del distrito de Baños del INCA de 13 a 17 años de edad y de ambos sexos.</p>	<p><b>Tipo:</b> Básico, Cuantitativo y Descriptivo – correlacional.</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental y de corte trasversal.</p> <p><b>Muestreo:</b> Probabilístico por conveniencia.</p>	<p>Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente- CACIA, versión adaptada (Rodríguez, 2009)</p> <p>Cuestionario de agresión 8AQ Buss y Perry (1992)</p>



4. Cuando me dicen que debo portarme bien, suelo preguntar: "¿Qué quiere decir eso?"	SI	NO
5. Cuando estoy aburrido, pero quiero estudiar, procuro quitar de mi vista todo lo que me pueda distraer (juguetes, revistas, etc.)	SI	NO
6. Cuando consigo cosas por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi esfuerzo, más a gusto me siento.	SI	NO
7. A veces soy brusco con los demás.	SI	NO
8. Cuando cometo errores me critico a mí mismo.	SI	NO
9. Recuerdo mis obligaciones en casa.	SI	NO
10. Para mí es importante saber lo que tengo que hacer para saber si lo estoy consiguiendo.	SI	NO
11. Llego puntual a todos los sitios.	SI	NO
12. Me gusta todo tipo de comida.	SI	NO
13. Cuando prometo algo y me cuesta cumplirlo, procuro tenerlo en la cabeza y recordármelo.	SI	NO
14. Si pongo un plan en marcha, quiero saber por mis propios medios cómo me va funcionando.	SI	NO
15. Cuando me esfuerzo por algo, sé si voy teniendo éxito en mi empeño.	SI	NO
16. Me cuesta mucho recordar las normas de clase, aunque las sepa.	SI	NO
17. A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho.	SI	NO
18. Suelo pensar en por qué mis amigos se comportan de la manera que lo hacen.	SI	NO
19. A veces desobedezco a mis padres.	SI	NO
20. Recojo los papeles que otros tiran al suelo.	SI	NO
21. Me cuesta darme cuenta qué cosas de las que hago les gustan a mis amigos.	SI	NO
22. Cuando soy incapaz de hacer algo que me cuesta, pienso que se debe a la mala suerte.	SI	NO
23. A veces digo mentiritas a mis compañeros.	SI	NO
24. Cuando algo me da mucho miedo, me es imposible pensar en cosas que me distraigan.	SI	NO
25. Cuando me preguntan "¿Por qué haces eso?", me quedo sin saber qué responder.	SI	NO
26. Cuando alguien me cuenta sus problemas, me cuesta saber cómo los puede solucionar.	SI	NO
27. Sólo trabajo cuando por ello puedo conseguir cosas enseguida.	SI	NO
28. Si me prometo algo a mí mismo, intento pensar en si lo que hago es lo que me he prometido.	SI	NO

29. Me animo a mí mismo a mejorar, sintiéndome bien o dándome algo especial cuando progreso en algo.	SI	NO
30. Corrijo a los demás cuando dicen groserías.	SI	NO
31. Hago inmediatamente lo que me piden.	SI	NO
32. Cuando quiero estudiar más, busco las maneras de conseguirlo, empezando por preguntarme qué es lo que me impide estudiar.	SI	NO
33. Desconozco qué puedo hacer para tranquilizarme cuando estoy nervioso.	SI	NO
34. Cuando me aguanto algo que me duele (un brazo roto, una herida, etc.) me imagino a los demás admirándome por mi valentía.	SI	NO
35. Si tengo que resistir algo que me hace daño (que me limpien una herida, que me pongan una inyección, etc.), me propongo soportar todo lo que haga falta para no tener que repetirlo.	SI	NO
36. A medida que voy consiguiendo lo que quiero, se me olvida ver lo que queda por hacer.	SI	NO
37. Cuando me porto bien y me cuesta hacerlo (por ejemplo, hacer una tarea sin ganas, estar callado en clase, etc.), lo hago, sobre todo, porque me gusta que me alaben.	SI	NO
38. Cuando hago algo en equipo, soy incapaz de saber la parte del resultado que se debe a mi trabajo.	SI	NO
39. A menudo pienso en cómo seré de mayor.	SI	NO
40. Cuando quiero dejar de hacer algo que me gusta, pero que no debo, procuro pensar en las razones que tengo para ello.	SI	NO
41. Todas las personas me caen muy bien.	SI	NO
42. Alguna vez he hecho como que no oía cuando me llamaban.	SI	NO
43. A menudo recuerdo las cosas que hacía antes y las comparo con las que hago ahora.	SI	NO
44. Comparto todas mis cosas con los demás.	SI	NO
45. Si voy a hacer algo que he prometido evitar, oigo la voz de mi conciencia.	SI	NO
46. Cuando me pongo nervioso intento tranquilizarme, ya que así las cosas me salen mejor.	SI	NO
47. Cuando tengo éxito en cosas de poca importancia, me animo para continuar haciéndolas.	SI	NO
48. Me es difícil acabar mi trabajo si no me gusta.	SI	NO
49. Disfruto imaginándome cosas que me gustaría que ocurriesen.	SI	NO
50. Ante todo, prefiero terminar una tarea que tengo que hacer y después comenzar con las cosas que realmente me gustan.	SI	NO

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

## Anexo I

### Cuestionario de agresión (AQ) Buss y Perry (1992)

Nombres y Apellidos: .....

Edad: .....

Sexo: .....

Institución Educativa: ..... Grado: .....

### 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.

ITEMS	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					
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 las 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.					

## Anexo J

### Consentimiento informado

Estimado padre de familia, es grato dirigirnos a usted para saludarlo cordialmente, y a la vez, solicitar a usted la autorización de su menor hijo(a).....del ..... grado de la Institución Educativa Secundaria “Honorato de Balzac” perteneciente al distrito de Baños del Inca, para que pueda participar en el estudio de investigación denominado “RELACIÓN DEL AUTOCONTROL Y AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE BAÑOS DEL INCA, 2020”; elaborado por los bachilleres Miriam Perpetua Arribasplata Estela y Lucio Díaz Chávez egresados de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.

Estudio realizado con el fin de obtener el grado de Licenciados en Psicología, la investigación ayudará a determinar la relación entre EL AUTOCONTROL Y AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, quereos estudiar esta relación en este nivel, ya que, los estudiantes se encuentran en una edad en la que se producen diferentes cambios no solamente físicos sino también psicológicos y sociales, por lo que, se hace una necesidad conocer el grado de autocontrol que poseen ellos frente a situaciones complicadas y si son capaces de manejarlos adecuadamente, así como, conocer los niveles que pudieran existir de agresividad.

Los resultados obtenidos se hará llegar a la dirección de la Institución Educativa para vuestro conocimiento posterior de ustedes y los tutores, y así poder ayudarlos de manera oportuna allí donde se requiera por la comunidad educativa involucrada, con el fin de contribuir al bienestar de los estudiantes, padres de familia y docentes, para una buena y mejor clima y convivencia escolar. Finalmente, la información que proporcionarán los estudiantes a nosotros los investigadores a través de los cuestionarios aplicados



permanecerán en total confidencialidad y no se mostrará a terceros bajo ninguna  
circunstancia.

Firmo la presente, en señal de conformidad y autorización de mi menor hijo(a).

.....  
DNI N°

Anexo K Asentimiento Informado

Yo, ..... del ..... Grado de secundaria, con..... años de edad, acepto de manera voluntaria participar en la investigación: “RELACIÓN DEL AUTOCONTROL Y AGRESIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL DISTRITO DE BAÑOS DEL INCA, 2020”.

La investigación será realizada por los egresados de Psicología Miriam Perpetua Arribasplata Estela y Lucio Díaz Chávez de la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo Los resultados obtenidos servirán estrictamente para fines académicos salvaguardando la confidencialidad de los mismos.

.....  
DNI N°