



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**“AUTOCONTROL, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y
VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES DEL DISTRITO DE
CASCAS”**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADA DE PSICOLOGÍA**

AUTORA:

Br. ANNIE JAZMÍN SÁNCHEZ PLASENCIA

ASESORES:

Dra. KARLA ADRIANA AZABACHE ALVARADO

Dra. GUELLY JEANNELLE VILLALOBOS SANCHEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

VIOLENCIA

TRUJILLO – PERÚ

2018

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 07 Fecha : 31-03-2017 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo Annie Jazmin Sanchez Plasencia, identificado con DNI N° 72746583, egresado de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo, autorizo (X), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "AUTOCONTROL, ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES DEL DISTRITO DE CASCAS"; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....


.....

.....

.....

.....

.....



FIRMA

DNI: 72746583

FECHA: 2 de febrero del 2018

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Representante de la Dirección / Vicerrectorado de Investigación y Calidad	Aprobó	Rectorado
---------	----------------------------	--------	---	--------	-----------

PÁGINA DEL JURADO

Dra. Azabache Alvarado, Karla Adriana
Presidente de jurado

Dra. Villalobos Sánchez, Guelly Jeannelle
secretaria de jurado

Mg. Tomás Caycho Rodríguez
Tercer miembro de jurado

DEDICATORIA

En primer lugar a Dios, por brindarme su sabiduría infinita para alcanzar mis objetivos.

A mi madre, la persona que siempre me apoyó e incentivó para poder concluir con éxito mi trabajo de investigación.

A mi asesora temática Guelly, por su paciencia y conocimientos que me permitieron organizar y terminar exitosamente mi trabajo de investigación.

Annie Jazmin Sanchez Plasencia.

AGRADECIMIENTO

A la doctora Guelly Jeannelle Villalobos Sanchez y a la doctora Karla Azabache Alvarado por su paciencia, apoyo y asesoramiento constante para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

A los directivos y personal docente de las Instituciones Educativas “Manuel María Álvarez N° 82538”, “Politécnico Cascas N° 82539”, “Emblemática San Gabriel” y “David Gorgoña Alva Jave N° 82540” por permitirme acceder a sus aulas brindándome su tiempo y colaboración.

Y a las personas que fueron parte importante en el proceso de obtención de datos, por brindar la confianza de ser evaluados dando paso al desarrollo de la presente investigación.

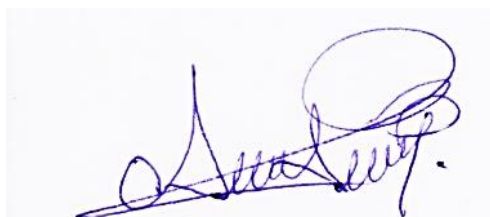
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, Annie Jazmin Sanchez Plasencia, con DNI N° 727465833 presentando el trabajo de investigación titulada “Autocontrol, estrategias de afrontamiento y violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas” Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada por lo cual someto a lo dispuesto en las normas académicas de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 17 de febrero del 2018



Br. Annie Jazmin Sanchez Plasencia

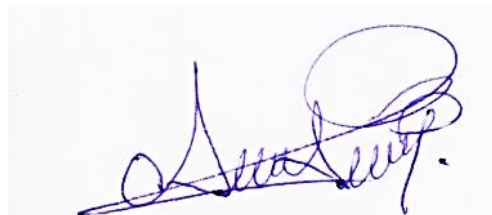
PRESENTACIÓN

Señores Miembros del Jurado:

Dando cumplimiento a las disposiciones vigentes en el Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo, pongo a vuestra consideración la tesis titulada “Autocontrol, estrategias de afrontamiento y violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas”, con el propósito de obtener el grado de Licenciada en Psicología.

Segura de la atención que se servirán brindar a la presente, a efectos de alcanzar los fines propuestos, quedo de ustedes.

Trujillo, 17 de febrero del 2018

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Annie Jazmin Sanchez Plasencia', written in a cursive style.

Br. Annie Jazmin Sanchez Plasencia

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	iv
AGRADECIMIENTO	v
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD	vi
PRESENTACIÓN.....	vii
RESUMEN.....	xi
ABSTRACT.....	xii
I. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1. Realidad Problemática	11
1.2 Trabajos previos	14
1.3 Teorías relacionadas al tema.....	16
1.3.1. Autocontrol.....	16
1. Génesis	16
2. Definiciones de autocontrol	17
3. Etapas del autocontrol.....	18
4. Características del autocontrol	18
5. Técnicas de autocontrol	19
6. Fases de autocontrol.....	20
1.3.2. Estrategias de afrontamiento.....	21
1. Definición	21
2. Tipos de estrategias de afrontamiento.....	21
3. Características de las estrategias de afrontamiento	22
1.3.1. Violencia.....	23
1. Definición	23
2. La violencia escolar	24
3. características de la violencia escolar	26
4. Teorías que explican el comportamiento agresivo	27
1.4 Formulación del problema	29
1.5 Justificación del estudio.....	30
1.6 Hipótesis	30
1.7 Objetivos	31
II. MÉTODO	31
2.1 Diseño de Investigación	31
2.2 Variables, operacionalización	31
Variables.....	31
Operacionalización de las variables	32

2.3 Población y muestra	36
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	37
2.5 Método de análisis de datos	40
2.6 Aspectos éticos	41
III. RESULTADOS	42
3.1. Correlación de las variables independientes con la variable dependiente	42
3.2. Análisis de mediación y moderación	47
IV. DISCUSIÓN	50
V. CONCLUSIONES	54
VI. RECOMENDACIONES	55
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
VIII. ANEXOS	60
1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	60
2. CARTA TESTIGO	68
3. TABLAS	69

Índice de tablas

Tabla 1	<i>Distribución de la población de alumnos del 1° año hasta el 5° año del nivel secundaria, según Institución Educativa Nacional de procedencia, en el año escolar 2017</i>	36
Tabla 2	<i>Correlación entre autocontrol y violencia escolar (N=400)</i>	43
Tabla 3	<i>Correlación entre estrategias de afrontamiento violencia escolar (N=400)</i>	46
Tabla 4	<i>Modelo de regresión múltiple con las variables de autocontrol, estrategias de afrontamiento y violencia escolar (N=400)</i>	49
Tabla 5	<i>Correlación entre autocontrol y violencia escolar (N=400)</i>	69
Tabla 6	<i>Correlación entre estrategias de afrontamiento y violencia escolar</i>	70
Tabla 7	<i>Media y Desviación estándar de la variable autocontrol (N=400)</i>	71
Tabla 8	<i>Media y desviación estándar de la variable Estrategias de Afrontamiento (N=400)</i>	72
Tabla 9	<i>Media y desviación estándar de la variable violencia escolar (N=400)</i>	73

RESUMEN

Se realizó el presente trabajo de investigación no experimental, de corte transversal y de tipo correlacional, con el objetivo de conocer la influencia de autocontrol y estrategias de afrontamiento en la violencia escolar en adolescentes del distrito de Cascas en una muestra compuesta por 440 alumnos del 1er al 5to año de secundaria matriculados en el año 2017, con edades entre 11 a 19 años. Se utilizó el cuestionario de autocontrol infantil y adolescente CACIA, de Capafons, et al. (1985), Escala de afrontamiento para adolescentes ACS, creada por Frydenberg y Lewis (1993), y el Cuestionario para evaluar la violencia escolar en Educación secundaria CUVE3-ESO, creada por Álvarez, et al., (2013); Los resultados señalaron en la hipótesis general que algunas de las dimensiones de las variables de autocontrol y estrategias de afrontamiento se correlacionan significativamente o logran explicar a la violencia escolar.

Palabras clave. Violencia, estrategias de afrontamiento, autocontrol.

ABSTRACT

The present non-experimental, cross-sectional and correlational-type research work was carried out, with the aim of knowing the influence of self-control and coping strategies in school violence among adolescents in the district of Cascas in a sample composed of 440 students from the 1st to the 5th year of high school enrolled in the year 2017, with ages between 11 to 19 years. The child and adolescent self-control questionnaire CACIA was used, of Capafons, et al. (1985), Confrontation scale for adolescents ACS, created by Frydenberg and Lewis (1993), and the Questionnaire for the evaluation of school violence in secondary education CUVE3-ESO, created by Álvarez, et al., (2013); The results indicated in the general hypothesis that some of the dimensions of self-control variables and coping strategies correlate significantly or explain school violence

.

Keywords Violence, coping strategies, self-control.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática

Los cambios que se presentan en nuestra sociedad cada vez son más drásticos y polémicos, aún más en la etapa de la adolescencia que se ve influenciada por un sin de conductas violentas.

Sin duda la adolescencia es un periodo cargado de cambios, en donde los sujetos tienen que ajustarse a nuevas normas de conducta y de convivencia, aprender a tomar sus propias decisiones ya sean personales o académicas; es en esta transición de la vida, en la cual la familia debe actuar como el círculo de apoyo inmediato enseñándoles a dar respuestas sin violencia, brindando estrategias de afrontamiento y fomentando el autocontrol, logrando de esta manera una adecuada adaptación al medio que les rodea.

Baumeister (2013) considera que el autocontrol y la fuerza de voluntad son procesos importantes ya que casi todos los problemas como vandalismo, acoso escolar, violencia doméstica, etc., afectan en gran medida y tiene como cimientos la carencia del autocontrol.

Por su parte Goleman (1999) considera al autocontrol como una competencia que las personas suelen manejar y dominar convenientemente permitiéndoles centrarse en las presiones del medio, pensando claramente y haciendo uso de estrategias que les permitan afrontar las situaciones estresantes de la vida diaria.

Entonces entendemos a estas estrategias de afrontamiento como un esfuerzo cognitivo conductual orientado a manejar, minimizar o tolerar las demandas externas e internas que aparecen y generan estrés a mujeres y hombres (Halstead, Bennett, Cunningham, 1993).

Para Fernández-Abascal (1997) las estrategias de afrontamiento son consideradas como una sucesión específica de decisiones que se usan en cada ambiente y son muy cambiantes de acuerdo a las circunstancias desencadenantes.

Estas circunstancias desencadenantes muchas veces son producto de la violencia vivida por los adolescentes en su familia o en el colegio. Para ello La organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) estima este acto como el

disponer sin pensar del poder o la fuerza física para amedrentar a un sujeto, grupo o comunidad, ocasionando heridas, perjuicios psicológicos, defunciones o privación del adecuado desarrollo de una persona.

Frente a esto, el problema con más frecuencia presentada en estos últimos períodos, viene siendo la violencia y escolar, aunque pocos no lo notaban al principio, esto no impedía perjudicar a la población de adolescentes, individuos que por su posición ya sea de mártir o acometedor no encuentran salida a sus conflictos, orillados a cometer decisiones extremas como el de quitarse la vida en el caso de las víctimas o cristalizarse en delincuentes o pandilleros en un futuro en el caso de los agresores.

Muchos adolescentes cegados tristemente por la sociedad de esta época, no son capaces de enfrentar y tomar conciencia de sus actos, dañando con crueldad a sus semejantes los cuales orillados a una profunda depresión prefieren quitarse la vida pues no pueden soportar o hacer frente a las dificultades en circunstancias en las cuales se sienten débiles o desprotegidos.

Según Sausa (2014, citado en Castillo, 2014) menciona que, de 334 ocurrencias de suicidios en el Perú, el 80% de ellos fueron provocados por distorsiones del ánimo, donde de cada 10 sujetos de 15 años en adelante, uno se deprime al año; así mismo de cada 10 sujetos con algún acontecimiento deprimente, uno por lo menos ha intentado quitarse la vida; y finalmente de cada 10 personas que quisieron matarse, una de ellas lo consigue.

Por otro lado según investigaciones hechas a nivel nacional de forma general se conoce sobre el aumento de actos violentos dentro de las instituciones educativas, puesto que el Sistema especializado de reporte en casos de violencia escolar (SiseVe, 2016) a partir del mes de setiembre del 2013 hasta el mes de abril del año 2016, reportó 6300 casos de violencia dentro de los colegios particulares y privados, donde 1019 se dieron en el 2014 y en el año 2015 fueron 3641, lo que demuestra que esta problemática aumentó en un 75% en el último año en las instituciones afiliadas al sistema.

Por otro lado, SiseVe (2017), a nivel nacional, desde el 2013 hasta abril del 2017, solo en el nivel secundario se reportó en un 57%, en el nivel primario un 37% y en inicial el 6% acoso escolar. Así mismo la agresión entre escolares en un 59% frente a un 41% emitido de adultos a escolares.

Los actos violentos vienen siendo un factor marcado y reafirmado por nuestra sociedad, siendo los estereotipos persistentes y reflejados en las escuelas gracias al “machismo”, este pensamiento enseñado o aprendido en casa lleva a los niños y adolescentes, a desarrollar actitudes negativas frente a sus compañeros. Por otro lado, la violencia doméstica vivida de cerca por el niño o adolescente no hace más que enseñarle a la fuerza que es algo “normal” y que es así como muchas veces se pueden conseguir las cosas que uno quiere.

En estos últimos años los casos de violencia en Gran Chimú Cascas están aumentando, pues se revelo que en el 2012 se atendieron 2, 264 casos de violencia, mientras que en el 2010 que solo se atendieron 1,044 casos de violencia familiar y sexual. Jara (2013 citado en diario RPP Noticias 2013).

El perjuicio ocasionado por la violencia, va más allá de un daño físico o psicológico, da paso a problemas de salud, adicciones y consumo de sustancias toxicas que con el tiempo limitaran el juicio del individuo (Krug, E. 2014)

Tomando en consideración los proceso cambiantes en los adolescentes, y los riegos psicosociales que estos pasan y la importancia de identificar con cual estrategia de afrontamiento podrá darse cuenta de sus propios sentimientos, ideales y conductas, que le permitan disminuir actitudes de malos tratos o conductas de violencia en los centros educativos que es lo que importa. Así mismo al poder tener un mejor autocontrol de su conducta podrán regular de una manera adecuada su vida diaria, disminuyendo conductas de violencia directa e indirecta entre los estudiantes.

1.2 Trabajos previos

Ruiz (2016) en su tesis de “Diferencias significativas en el manejo del autocontrol entre alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima”. La investigación fue descriptiva comparativa con una población de 171 sujetos de ambos sexos. Tuvo como variables de medición al Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente y el Comportamiento del Colegio. Los resultados alcanzados evidencian diferencias significativas entre los alumnos de buen y mal comportamiento en la escala general de Autocontrol. Asimismo, se encuentran diferencias significativas en todas las escalas de Autocontrol demostrándose que los alumnos de buen comportamiento muestran una alta capacidad para la auto observación de la propia conducta, el análisis de la situación antes de actuar, el manejo adecuado de sus reacciones impulsivas, pueden controlarse mejor ante las situaciones de frustración; ejercen buen control de sus emociones ante situaciones de estrés y manejan una conducta flexible, según las reglas y normas establecidas, lo que los hace diferentes de aquellos adolescentes de mala conducta en el colegio lo que confirma nuestra hipótesis planteada.

Burgos (2011) en su tesis “Acoso escolar, consumo de alcohol y autocontrol en estudiantes de Bogotá”, utilizó un diseño descriptivo correlacional, la investigación se hizo con una muestra de 482 alumnos de séptimo, noveno y onceavo grado, los que contestaron el Test de Identificación de los Trastornos debidos al Consumo de Alcohol (AUDIT), el Test de Identificación Acoso Escolar de la (UNICEF) y el cuestionario de Autocontrol y Adolescencia (CACIA). Se encontró que el acoso escolar y el consumo de alcohol tienen que ver mucho con el autocontrol que los adolescentes gobiernan, se comprobó también un vínculo equitativo del autocontrol con el consumo de alcohol y el acoso escolar, así mismo la unión entre el consumo de alcohol y acoso escolar es significativa en los tres participantes del conflicto (agresor, víctima y espectador), claro está que no necesariamente son dependientes uno del otro. Por otra parte, se encontró relación considerable entre alto autocontrol, bajo nivel de consumo de alcohol y el manejo adecuado del intercambio social con sus compañeros.

Gutiérrez (2016) en su tesis “Estilos de afrontamiento y agresividad en adolescentes de una Institución Educativa Nacional, Chimbote 2016”. El diseño de este trabajo fue no experimental de tipo correlacional con una población de 125 jóvenes de ambos sexos del 1ro al 5to año del nivel secundario, cuyas edades estaban en un intervalo de 2 a 17 años. Tuvo como variables la Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS) y el Cuestionario de agresión (AQ), donde se encuentra un vínculo entre los estilos de afrontamiento y la agresividad mediante el no afrontamiento, el autoinculparse, el reservarlo para sí mismo y buscar ayuda profesional, todos ellos tienen correlación positiva débil.

Cerna (2013) en su tesis “Estilos de afrontamiento y acoso escolar en adolescentes de una Institución Educativa, Chimbote, 2013”. Su diseño de investigación fue correlacional-causal no experimental transaccional con una población de 1106 varones y mujeres del nivel secundario. Tuvo como variables la Escala de Estilos de Afrontamiento Específica y el Cuestionario de Acoso Escolar, donde se evidencia que no hay un nexo significativo entre las variables, sin embargo, si se muestra una concordancia entre la forma de acoso verbal y el estilo de afrontamiento con alusión al afrontamiento en relación a otros y en un nivel alto al estilo de afrontamiento no productivo en adolescentes de Chimbote.

Mestre, Samper, Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado (2012) en su investigación “Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia”, siendo su diseño descriptivo comparativo la cual conto con 1557 de adolescentes de entre 12 y 15 años de edad, matriculados en el primer año del nivel secundario de 36 colegios elegidos fortuitamente. Las variables elegidas fueron la Escala de Agresividad Física y Verbal, la Escala de Inestabilidad Emocional, el Índice de empatía para niños y Adolescentes y por último la Escala de Afrontamiento para Adolescentes. Donde los jóvenes altamente agresivos usan más el afrontamiento no productivo, así mismo los jóvenes que presentan una disminución de la conducta agresiva, toman más en cuenta el desenlace de los problemas.

Por otra parte, la empatía beneficia al afrontamiento equilibrado de desenlace de los problemas, más sin embargo la inconsistencia emocional se vincula eficazmente con el afrontamiento no productivo y a su vez este con la agresividad significativa.

Samper, Mestre, Porcar y Cortéz (2008) en su artículo de investigación “Agresividad y afrontamiento en la adolescencia desde una perspectiva intercultural”, siendo su diseño correlacional para lo cual conto con una población de 1557 adolescentes. Se consideró como variables el Cuestionario de la Escala de Agresividad Física-Verbal y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes. En los cuales, si existe un vínculo entre los niveles de agresividad y las estrategias de afrontamiento, por otro lado, los jóvenes con grados elevados de conductas agresivas manejan las estrategias de solución de problemas, buscar apoyo social, tener éxito, preocuparse y esforzarse, así mismo los jóvenes con grados mínimos de agresividad emplean el tener éxito, buscar apoyo social, fijarse en lo positivo, esforzarse, preocuparse y solucionar el problema.

1.3 Teorías relacionadas al tema

Este trabajo de investigación se argumenta en las teorías del autocontrol, estrategias de afrontamiento y violencia escolar.

1.3.1. Autocontrol.

1. Génesis

Se menciona que alrededor de los años 60 se inició empíricamente el crecimiento del autocontrol, consecuentemente se ampliaron los conocimientos alrededor de en los 70, con la difusión de los primeros trabajos y de manuales terapias sobre el tema (Olivares, Méndez, & Lozada, 2001)

Con la ayuda del material informativo de previas investigaciones podemos tener aún más claro que las personas pueden desarrollar algunas características de su conducta, que le permitirá desaparecer,

reducir o incrementar determinadas protestas, gracias al autocontrol (Labrador, 1997). Interesante

2. Definiciones de autocontrol

Cada vez que hablamos de autocontrol lo único que nos podemos imaginar es la carencia o la falta de voluntad propia para regular ciertos comportamientos, muchos psicólogos han investigado para comprender mejor este hecho, dándole un argumento más específico y claro.

Capafons (1989) por su parte considera que el autocontrol son conductas de las cuales el sujeto se apropia alrededor de toda su vida, estas se encargan de moderar el comportamiento que a su vez es incentivado por el desarrollo ideal que cada sujeto quiere para sí mismo.

Esta habilidad por ende es capaz de aprenderse, englobando una conducta previamente controlada, donde el objetivo es modificar la posibilidad de que pasen otras conductas que podrían ser hostiles a corto plazo para el sujeto (Labrador, 1997)

Por tanto se considera que el autocontrol es una particularidad de las personas, tomando a estas como sujetos sociales, fundamentados en la ayuda, vinculación y vigilancia de los padres, ya una vez que las personas controlan sus actos pueden no vincularse con el rompimiento de las normas, lo que les proporcionara a corto o largo plazo la gratificación por su buen comportamiento (Akers et al., 2013).

Entonces, en el autocontrol el mismo sujeto es su propia guía, ya que aprende diferentes técnicas con las que puede afrontar problemas diarios. Pues se dice que cuando se interioriza por medio de aprendizaje a lo que llamamos autocontrol, este no puede ser eliminado o deshecho (Gottfredson, 2006).

3. Etapas del autocontrol

Kanfer y Grimn (1998) ya se han desarrollado diferentes modelos que representan las etapas de mejoramiento del autocontrol, que se resumen en:

- Primero es valioso que la persona registre sus conductas por 2 semanas, fijando aquellas conductas en las que se requiera actuar.
- Prestar además fundamental atención a la repetición de la conducta y las circunstancias que la rodean.
- Se establecen los objetivos del tratamiento, concentrándose en desaparecer, modificar o desarrollar la conducta que se quiera.
- Finalmente, se ven más rápidos los cambios en las conductas a corto plazo, ayudando así a que la conducta mejore.

Es importante darnos cuenta que a medida que pase el tiempo las personas van tomando confianza y autodeterminación en sí mismos, donde los refuerzos naturales del medio nos dejan percibir el mejoramiento. El autocontrol pretende remediar la conducta, para lo cual tenemos que tomarlo en cuenta en diferentes circunstancias en donde se quiera mejorar (Kazdin, 1978).

4. Características del autocontrol

Capafons y Silva (1995) considera dos dimensiones:

A. La Dimensión positiva.

- **Retroalimentación Personal (RP):** Se perciben matrices de exclusión e identificación de comportamientos y claves ambientales. Así mismo algunos de los ítems indican contenidos de motivación para el cambio, análisis de causas y anticipación de consecuencias. Estos son los ítems que lo conforman: 7, 20, 21, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 42, 43, 44, 71, 73, 79, 81, 82, 87, 88.
- **Retraso de la recompensa (RR):** Evalúa conductas de demora y de la gratificación y resistencia a la tentación, así como

planificación y organización de tareas. Por lo tanto. El contenido refleja el esfuerzo del sujeto para hacer lo que debe en lugar de lo que le apetece. Los ítems que lo conforman son : 1, 2, 3, 5, 8, 12, 57, 64, 65, 66, 67, 69, 74, 77, 78, 83, 85, 89, 84

- **Autocontrol Criterial (ACC):** Evidencia la disposición que se tiene para tolerar circunstancias desagradables, así mismo acopia aspectos de responsabilidad personal. Los ítems que lo conforman: 6, 13, 33, 51, 58, 61, 62, 63, 68, 72.

B. La Dimensión negativa.

- **Auto-control procesual (ACÁ):** Tiene contenido relativo a procesos de auto-refuerzo y auto-castigo, además de auto-evaluación, atribuciones, anticipación de consecuencias y uso de pensamiento y lenguaje. Esta escala no incide estrictamente en los procesos de auto-observación. Los ítems que lo conforman: 4, 9, 11, 14, 17, 18, 19, 22, 32, 34, 37, 40, 41, 45, 46, 49, 53, 54, 52, 56, 59, 60, 70, 76, 86.
- **Sinceridad (S):** Evidencia conductas dependientes de las normas sociales, una puntuación alta en esta escala estaría dando a notar espontaneidad y a la vez impulsividad, independientemente de las normas planteadas por nuestra sociedad. sin embargo en una puntuación baja, refleja que el individuo confirma en función de lo que él cree que es correcto o se espera de él, más que en función de la realidad de su conducta. Los ítems que lo conforman: 10, 15, 16, 23, 24, 27, 35, 36, 47, 48, 50, 55, 75, 80.

5. Técnicas de autocontrol

1. Clasificación

Según Olivares et al. (2001) las técnicas de autocontrol se clasifican en tres grupos:

- a. Técnicas que facilitan el cambio de conducta: Esta categoría encontraremos la auto observación (donde el sujeto aprenderá a identificar una conducta problema antes de querer modificarla),

el autor registro (el sujeto llevara anotaciones de las veces en las que aparezca la conducta inadecuada, para conocer la frecuencia en la que esta se da) y las tareas terapéuticas entre sesiones (las cuales contribuyen al desarrollo máximo de la terapia).

- b. Técnicas de planificación ambiental: En esta parte se tomará en cuenta el control de estímulos (la que se desarrollara antes de que se realice la conducta problema ya que se busca modificar el ambiente para evitar que se dé la conducta inadecuada), contratos de contingencia (son acuerdos escritos del sujeto consigo mismo, en el que se detalla las conductas a cambiar y lo que se puede ganar o perder al llegar a consumarse) y finalmente la preparación en el empleo de respuestas alternativas (el objetivo será incrementar la ejecución de conductas diferentes a la conducta que se trata de modificar).
- c. Técnicas de programación conductual: La intervención se realizará una vez que la conducta sea controladora o a controlar se ha llevado a cabo.

6. Fases de autocontrol

Las fases producidas dentro de la preparación del autocontrol están dadas primeramente por (Olivares et al., 2001)

- La autoobservación: Enseñarle al sujeto a tener datos de sus problemas, para conocer las características y delimitar el problema.
- Establecimiento de objetivos: El sujeto decide por sí mismo el nivel de autocontrol que desea alcanzar.
- Entrenamiento en técnicas concretas e instauración de pautas de ejecución: Se especifica que técnicas se usaran para que el sujeto se entrene.
- Aplicación de las técnicas en contexto real: Si el procedimiento se ha dado correctamente el sujeto está listo para llevarlo a práctica en el día a día de su vida.

- Revisión de las aplicaciones con el terapeuta: Después del uso de las técnicas en el día a día, se podrán saber conocer las dificultades que se presentaron y poder actuar sobre ellas.

Cuando ya se majen estas faces, podremos considerar que se ha trabajado adecuadamente el autocontrol.

1.3.2. Estrategias de afrontamiento.

1. Definición

Fernández-Abascal (1997) considera a las estrategias de afrontamiento como una sucesión específica de decisiones que se usan en cada ambiente y son muy cambiantes de acuerdo a las circunstancias desencadenantes.

Entonces se pueden considerar como respuestas cognitivas/conductuales que se pueden emplear para desaparecer o minorar condiciones estresantes (Fleishman, 1984)

Por tanto, se entenderá que las estrategias de afrontamiento son diversas y con las cuales se puede trabajar diferentes dificultades.

2. Tipos de estrategias de afrontamiento

Frydenberg y Lewis (2000) propone tres tipos de afrontamiento:

- afrontamiento dirigido a la solución de problemas: Esta estrategia ayuda grandemente al sujeto a controlar las situaciones estresantes en su vida, desarrollando al mismo tiempo determinadas cualidades que se unen para dar una solución eficaz del problema.
- afrontamiento en relación a otros: Esta estrategia ayuda al sujeto a sobrellevar las dificultades buscando del apoyo de los demás.
- afrontamiento improductivo: El uso de esta estrategia le proporcionara al sujeto la capacidad para sobrellevar las dificultades.

Por su parte Lazarus y Folkman (1986) dan dos estilos de afrontamiento:

- Centrado en el problema: Se busca información de cómo actuar para extinguir el problema que puede ser externo o interno.
- Centrado en las emociones: Estas se responsabilizan de cambiar la perspectiva o la interpretación que les da el sujeto a las circunstancias estresantes.

Así mismo García (2013, citado en Tobin, Holroyd, Reynolds y Kigal, 1989) en este apartado ocho estrategias de afrontamiento se especifican:

- Resolución de problemas: El cual tiene el objetivo de desaparecer a través de la transformación de las circunstancias, al estrés.
- Reestructuración cognitiva: encargada de reformar la denotación de las circunstancias estresantes.
- Apoyo social: Es la recurrencia al soporte emocional que se puede encontrar en los demás.
- Expresión emocional: Estas se encargan de emancipar las impresiones que se producen en la transición del estrés.
- Evitación de problemas: se trata de pactar y eludir pensamientos o acciones vinculados a situaciones de estrés.
- Pensamiento desiderativo: En el cual se evidencian las aspiraciones de que el estrés no existiera en nuestras vidas.
- Retirada social: Es básicamente el repliegue de sujetos que son importantes o relevantes que están vinculadas emocionalmente al desarrollo de un episodio estresante.
- Autocrítica: Fundamentado en la autoacusación de la aparición de circunstancias estresantes o una mala dirección de esta.

3. Características de las estrategias de afrontamiento

Frydenberg y Lewis (1993) construyeron un instrumento (Adolescent Coping Scale ACS) para poder estudiar en los adolescentes lo que es el afrontamiento. Los ítems de este instrumento fueron distribuidos en 18 escalas, cada una contiene diferentes respuestas de entre 3 y 5 ítems.

Así mismo se consideró tres tipos de afrontamiento que contienen las 18 estrategias:

- **Resolver el problema:** Es el afán direccionado a solucionar las dificultades pensando positivamente y conectado con la sociedad. Consta de: Invertir en amigos íntimos (Ai), Concentrarse en resolver el problema (Rp), Esforzarse y tener éxito (ES), Buscar pertenencia (Pe), Fijarse en lo positivo (Po), Buscar diversiones relajantes (Dr), Distracción Física (FI), Reservarlo para sí (Re). Con los ítems 2, 3, 5, 6, 13, 15, 17, 18, 20, 21, 23, 24,31, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 67, 69, 72, 73, 75, 76
- **Referencias a otros:** Conlleva a una tentativa por contrarrestar el problema recurriendo a la ayuda y a los recursos de las demás personas. Consta de: Buscar apoyo social (AS), Buscar ayuda profesional (Ap), Buscar apoyo espiritual (Ae), Acción Social (So). Con los ítems 1, 10, 14,16,19, 28, 32, 34, 37, 46, 50, 52, 55, 64, 68, 70, 71
- **Afrontamiento no productivo:** No pueden afrontar como se espera o adecuadamente las dificultades, considerando estrategias de evitación. Consta de: Preocuparse (Pr), Autoinculparse (Cu), Hacerse ilusiones (Hi), Falta de afrontamiento (Na), Ignorar el problema (Ip), Reducción de la tensión (Rt). Con los ítems 4, 7, 8, 9, 11, 12, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 74, 77, 78, 79.

1.3.1. Violencia.

Existen varias teorías que pueden explicar la violencia, para ello solo consideraremos las siguientes:

1. Definición

Como bien sabemos existen muchas definiciones sobre lo que es la violencia escolar y para ello tenemos a Ramírez (2010) el cual considera que este tipo de violencia escolar, es todo aquello que

destruye la paz y las normas establecidas en la niñez y estas a su vez en el centro educativo, alterando y afectando desde ya la sociedad.

Por su parte La organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) estima este acto como el disponer sin pensar del poder o la fuerza física para amedrentar a un sujeto, grupo o comunidad, ocasionando heridas, perjuicios psicológicos, defunciones o privación del adecuado desarrollo de una persona.

Finalmente, Álvarez, Núñez & Dobarro (2013) refiere que la violencia escolar es todo comportamiento inadecuado con el que se querrá hacer perjuicio a los demás, este a su vez se descompone en variadas formas y procedimientos llevados a cabo dentro de los centros educativos.

Podemos mencionar entonces que estos autores consideran a la violencia escolar como una conducta agresiva dada tanto a nivel social, psicológico y físico, llevando a una descompensación entre el agredido y el agresor, obstaculizando el adecuado desarrollo psicosocial en los colegios.

2. La violencia escolar

Sabemos que un sujeto para trabajar bien y poder desenvolverse plenamente, usando todas sus habilidades y destrezas, la convivencia escolar positiva es fundamental.

Por ello Álvarez et al. (2013) Comenta que para que se genere un desenvolvimiento sociocultural positivo en los alumnos, tiene que estar presente la convicción y la creencia en uno mismo, por ello que un buen clima dentro de aula y en toda la institución, genera a corto plazo una adecuada socialización no solo entre alumnos sino con todo el plantel educativo, ya que somos lo que nos rodea, y como están las osas, nos daremos cuenta que hay poco interés por reducir la aparición de violencia.

A. Características de las personas agresoras

Ramos (2007) menciona las siguientes características:

- Suele tener más edad que la víctima
- Le es difícil aceptar las normas.
- Ausencia de los padres, por lo tanto, no existe una supervisión constante.
- Poseen niveles elevados de impulsividad y poca tolerancia a la frustración.
- Bajo rendimiento académico

Por otro lado, Rodríguez (2004) considera que el acometedor a veces presenta estas cuatro necesidades básicas.

- **Necesidad de protagonismo:** Busca la atención de los demás, quiere ser visto y aceptado mediante conductas agresivas.
- **Necesidad de sentirse superior y con poder:** Necesitan mostrarse superiores a los demás mostrándose fuertes.
- **Necesidad de ser diferente:** Crea una identidad y reputación diferente, fuera de lo “común” y todo aquello que no sea semejante será rechazado.
- **Necesidad de llenar un vacío emocional:** Muchos de ellos no sienten afecto o emociones positivas y solo lo logran a través de vivencias donde agreden a otros.

B. Características de las víctimas de violencia.

Ramos (2007) considera dos tipos de reacciones que tienen los estudiantes que son víctimas de agresores en la escuela.

Características de víctimas pasivas:

- Se observa una imagen débil de su persona.
- Académicamente superior a la mayoría.
- sujetos retraídos o temerosos.
- precaria autoestima.
- sobreprotección por parte de los progenitores.
- Sujetos marginados socialmente.

Características de las víctimas agresivas:

- Relación desfavorable y cortante entre los familiares.
- Habilidades de socialización poco asertivos.
- Generalmente son no son aceptados por los demás.
- Son desconsiderados en cuanto acatamiento de las reglas o normas de nuestra sociedad.
- Son sujetos exaltados e inquietos.

3. características de la violencia escolar

Según Álvarez et al. (2013) en el cuestionario para evaluar la violencia escolar en educación secundaria, consideran las siguientes dimensiones:

- **Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA).** Se presentan conductas no adecuadas como por ejemplo: murmullos, sobrenombres, críticas o adjetivos que puedan lastimar a los demás verbalmente. Consta de los ítems 1, 2, 3 y 4.
- **Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (VVAP).** Se expresan con conductas desafiantes e irrespetuosas hacia su docente, así como burlas y ofensas verbales. Consta de los ítems 5, 6 y 7.
- **Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE).** Comportamientos agresivos y atemorizantes contra los compañeros de clases como: golpear, herir, atemorizar y someter. Consta de los ítems 8, 9, 10, 11 y 12.
- **Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA).** Se dan comportamientos que transgreden los bienes de los docentes o compañeros como: despojar, substraer u ocultar. Consta de los ítems 13, 14, 15, 16 y 17.
- **Exclusión social (ES).** Son todos los comportamientos que se ejecutan frente a algunos compañeros para apartarlos del grupo por ser diferentes: en su físico, de donde vienen, las creencias que tienen en cuanto a la religión o el desenvolvimiento académico. Consta de los ítems 18, 19, 20 y 21.

- **Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (VTIA).** Es el uso indebido de la tecnología y las redes sociales donde los alumnos divulgan mensajes, imágenes o videos en los cuales humillan, calumnian y difaman a sus docentes y compañeros. Consta de los ítems 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31.
- **Disrupción en el aula (DA).** Son conductas que rompen el orden impidiendo el normal desarrollo de la clase dada por el profesor a cargo como: dialogar, pararse, hacer bulla, interrumpir el adelanto de los trabajos establecidos. Consta de los ítems 32, 33 y 34.
- **Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA).** Es el mal proceder que tiene el docente con respecto a algunos alumnos como: predilección, indiferencia, sanciones injustas, imposición de altos o bajos calificativos. Consta de los ítems 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 y 44.

4. Teorías que explican el comportamiento agresivo

1.4.1. Teoría del aprendizaje social

A. Agresividad y aprendizaje por modelado:

Bandura (1977) en esta parte considera que el comportamiento necesita de una secuencia de elementos personales y del medio que nos rodea, para que se lleve a cabo el aprendizaje por modelado, lo que nos quiere decir que al observar y después copiar la conducta violenta de los demás, estaría aumentando la violencia en los infantes y púberes. Para entender más este suceso de aprendizajes, se considerara lo siguiente:

- Modelado: la importancia que tienen las personas que rodean al sujeto es inminente, puesto que a través de ellas el sujeto va a adoptar conductas que le permitirán sobrellevar un problema en el día a día. Sin embargo, si estas personas solo evidencian violencia como una forma de vida o de lograr algo, el sujeto se inclinara a repetir los patrones agresivos.

- Modelado simbólico: Los niños generalmente imitan comportamientos de sujetos que se asemejan a ellos, ya sea en la edad, gustos, entre otros, los cuales ejecutan comportamientos violentos obteniendo buenos resultados o prestigio entre sus pares, otra forma de modelado que influye en los sujetos son los medios de comunicación, especialmente la televisión, ya que se pasan la mayoría del tiempo observando programas, videojuegos o películas con gran carga violenta, pues al estar permanentemente expuestos a la violencia televisora aumenta la agresividad interpersonal en el sujeto Álvarez (2015, citado en Steuer, Applefield, y Smith, 1971).
- Modelado participante: El sujeto no solo captara las conductas, sino que se le dará instrucciones para que lleve a cabo los comportamientos que se desean frente a contexto temido que en este caso sería la violencia escolar o en cualquier otro contexto. Pues como se sabe, no todos tenemos las mismas concepciones del concepto de violencia, por lo que esta conducta es modificable siempre y cuando se intervenga en el aprendizaje de los que podrían ser modelos violentos.

Así mismo Skinner (1975) menciona que la conducta se produce por las consecuencias que siguen a la misma que en este caso sería los castigos y los refuerzos. Entonces, la agresividad es algo que se aprende tras usarla alguna vez, y si se obtiene éxito o aprobación social se volverá hacer la misma conducta para conseguir los mismos resultados.

1.4.2. Teorías socioculturales:

Aquellas en la que el factor sociocultural son los desencadenantes de la violencia.

Para ello Marx y Engels (1973) consideran que la violencia se genera por la existencia de la desigualdad de estatus económico o clases sociales a las que los sujetos pertenecen, siendo imposible terminar con estas.

Mientras que Bronfenbrenner (1979) considera que el desinterés y la falta de contacto entre jóvenes y adultos, estarían generando la violencia, que lo opuesto de una socialización adecuada.

1.1. La agresividad como instinto:

- Enfoque psicoanalítico:

Sierra, Delfino, y Ruiz (2016, citado en Freud 1930) mencionan que las personas están constituidos por diversos instintos que es necesario expulsar al exterior. Entonces uno de los instintos es la violencia que debe ser canalizada al exterior para evitar que la misma persona se haga daño, sin embargo esta exteriorización debe ser regulada y es aquí donde interviene el autocontrol y las estrategias de afrontamiento, que permitirán transformar la agresividad en conductas aceptables socialmente.

- Enfoque etológico:

Palomero y Fernández (2001, citado en Lorenz, 1978) considera a la agresividad como algo que se va acumulando en el interior de una persona y que tiene que ser liberado de forma continua antes de que ocasione daños graves al mismo sujeto, se supone que esta liberación de energía debe ser regulada y aceptada socialmente, sin embargo no todos tiene esa capacidad, lo cual ocasionara las conductas agresivas.

1.4 Formulación del problema

¿En qué medida el autocontrol y las estrategias de afrontamiento explican la violencia escolar en los adolescentes del Distrito de Cascas?

1.5 Justificación del estudio

Este trabajo de investigación se justifica debido a las pocas investigaciones, a nivel regional, respecto a cómo puede explicar el autocontrol y las estrategias de afrontamiento la violencia escolar; sobre todo por el aumento de dichas conductas.

Con respecto a lo anterior, se justifica también en lo siguiente:

Relevancia Social, ya que permitirá obtener nuevos conocimientos acerca de cómo puede explicar del autocontrol y las estrategias de afrontamiento en la violencia escolar. El tema es importante porque si se desarrolla el autocontrol cognitivo-conductual y un buen manejo de estrategias de afrontamiento, se pueden evitar la aparición de comportamientos violentos frente a determinadas situaciones estresantes.

Valor teórico, el resultado de esta investigación se podrá sistematizar y ser incorporado al campo de la ciencia, ya que se está demostrando la relación que existe entre las variables autocontrol, estrategias de afrontamiento y la violencia escolar.

Finalmente, esta investigación servirá como antecedente para futuras investigaciones que se puedan hacer con referencia a las variables de autocontrol, estrategias de afrontamiento y la violencia escolar.

1.6 Hipótesis

Hipótesis General:

- El autocontrol y las estrategias de afrontamiento explican la violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas.

Hipótesis específicas

- El autocontrol explica la violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas.
- Las estrategias de Afrontamiento explican la violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas.

1.7 Objetivos

General:

- Conocer la influencia de autocontrol y estrategias de afrontamiento en la violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas.

Específicos:

- Determinar en qué medida el autocontrol explica la violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas.
- Determinar en qué medida las estrategias de Afrontamiento explican la violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas.

II. MÉTODO

2.1 Diseño de Investigación

Según la clasificación de León y Montero (2004) el presente estudio se ubica dentro de los diseños de Ex post facto prospectivos de grupo único, puesto que existe la imposibilidad de manipular la variable independiente. Además se contó con más de una variable independiente estudiando el efecto sobre una dependiente.

2.2 Variables, operacionalización

Variables

Variable 1: Autocontrol

Variable 2: Estrategias de afrontamiento

Variable 3: Violencia escolar

Operacionalización de las variables

TIPO DE VARIABLE	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES /INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
variable independiente	AUTOCONTROL	Capafons (1989) por su parte considera que el autocontrol son conductas de las cuales el sujeto se apropia alrededor de toda su vida, estas se encargan de moderar el comportamiento que a su vez es incentivado por el desarrollo ideal que cada sujeto quiere para sí mismo.	Se asume la definición de medida en función al puntaje que se otorgara por cada dimensión según a la suma de ítems de cada una de ellas en el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente. CACIA	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación personal • Autocontrol procesual • Autocontrol criterial • Retraso de la recompensa • Sinceridad 	Intervalo

variable independiente	ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	Frydenberg y Lewis (2000). Consideran a las estrategias de afrontamiento como los actos específicos que usan los adolescentes y emplean frente a una circunstancia problemática.	Se asume la definición de medida en función a las puntuaciones obtenidas en la escala de afrontamiento donde se obtienen puntajes que evalúan las 18 estrategias de afrontamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver el problema • En referencia a otros • Afrontamiento no productivo 	Intervalo
------------------------	------------------------------	--	--	--	-----------

variable dependiente	VIOLENCIA ESCOLAR	<p>Álvarez et al. (2013) refiere que la violencia escolar es todo comportamiento inadecuado con el que se querrá hacer perjuicio a los demás, este a su vez se descompone en variadas formas y procedimientos llevados a cabo dentro de los centros educativos.</p>	<p>Se asume la definición de medida en función a los puntajes obtenidos en el cuestionario para evaluar la Violencia Escolar en estudiantes de Educación Secundaria CUVE3-ESO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA). • Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (VVAP) • Violencia física directa y amenazas entre estudiantes (VFDAE) • Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA). • Exclusión social (ES). • Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (VTIA). 	Intervalo
----------------------	-------------------	---	--	--	-----------

				<ul style="list-style-type: none">• Disrupción en el aula (DA).• Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA).	
--	--	--	--	--	--

2.3 Población y muestra

Población

La población objetivo con la que se trabajó fue conformada por el total de 440, alumnos del 1° año hasta el 5° año del nivel secundaria de cuatro instituciones educativas nacionales del Distrito de Cascas, matriculados en el año escolar 2017, esta investigación no contó con muestra ya que el número de alumnos es reducido; por tanto, solo se trabajó con el total de la población estudiantil, la cual a su vez cumplen con los criterios de inclusión y de exclusión, cuya distribución se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la población de alumnos del 1° año hasta el 5° año del nivel secundaria, según Institución Educativa Nacional de procedencia, en el año escolar 2017

Grado de estudios	Institución Educativa								Total	
	I.E. 1		I.E. 2		I.E. 3		I.E. 4			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primero	4	12.9%	3	30.0%	15	9.5%	56	23.2%	78	17.7%
Segundo	8	25.8%	3	30.0%	37	23.4%	52	21.6%	100	22.7%
Tercero	10	32.3%	2	20.0%	55	34.8%	44	18.3%	111	25.2%
cuarto	3	9.7%	0	0.0%	26	16.5%	44	18.3%	73	16.6%
Quinto	6	19.4%	2	20.0%	25	15.8%	45	18.7%	78	17.7%
Total	31	100%	10	100%	158	100%	241	100%	440	100%

Criterios de selección:

Criterios de inclusión:

Alumnos del 1° año al 5° año del nivel secundario de las cuatro Instituciones Educativas Nacionales del Distrito de Cascas, que el día de la aplicación estén presentes en sus respectivas aulas. Además que tengan edades entre los 11 años y los 19 años que estudien en los Centros Escolares.

Criterios de exclusión:

Alumnos que no pertenezcan al 1° y 5° año del nivel secundario de las cuatro Instituciones Educativas Nacionales del Distrito de Cascas, que el día de la aplicación no estén presentes en el lugar y que no cumplan con el llenado de todos los ítems los cuestionarios que se aplicaran o en todo caso que contesten erróneamente los tres cuestionarios.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Según Arias (2006) las técnicas e instrumentos de recolección de datos son “las distintas formas o maneras de obtener la información” (p. 33). Para ello contamos con tres instrumentos que en breve se describirán.

2.4.1. Técnicas.**A. Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente CACIA**

El Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente, es un instrumento que fue creado por Capafons Bonet y Silva Moreno en 1985, el cual se puede aplicar individual y colectivamente a niños o adolescentes desde los 11 años hasta los 19 años. Dura aproximadamente de entre 30 a 40 minutos según lo requiera la edad del evaluado. Este instrumento tiene como finalidad evaluar el autocontrol en sus escalas positivas como Retroalimentación personal (RP), Retraso de la recompensa (RR) y Auto-control criterial (ACC), así mismo en sus escalas negativas, el Auto-control procesual (ACP) y una Escala de sinceridad (S). Para su interpretación se cuenta con Centiles para cada escala según ciclo escolar y sexo. Contando además con el Manual, un ejemplar y Plantilla de corrección para poder aplicar dicho cuestionario.

En la adaptación hecha por Marreros (2013) obtuvo una validez de constructo, para ello se han realizado análisis factoriales y de correlaciones de las relaciones entre las escalas de autocontrol con otros constructos (rasgos) teóricamente relacionados para comprobar la citada validez.

Dichos constructos son la extraversión, inteligencia, neuroticismo, depresión y ansiedad, locus de control y creencias irracionales. Además

de estos estudios correlacionales se procedió a la factorización de las cinco escalas del CACIA y los constructos de la red nomológica ya expuestos.

Por otro lado, se alcanzó dos tipos de coeficiente de fiabilidad: *Consistencia interna*: Utilizando el cociente alfa de Cronbach (1951) se obtuvieron los siguientes resultados para Retroalimentación personal (RP) 0.79, para Retraso de la recompensa (RR) 0.76, para Auto-control criterial (ACC) 0.71, para Auto-control procesual (ACP) 0.50 y para la Escala de sinceridad (S) 0.63, por lo que podemos observar los coeficientes son satisfactorios, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los aspectos implicados en cada escala. Además se refleja en los resultados que el coeficiente alfa refleja la disparidad de contenidos de la escala de auto-control criterial (ACC), que incluye aspectos de responsabilidad y resistencia al estrés. Además, en la magnitud en que los coeficientes no son excesivamente altos apoyan, así mismo, la validez de las escalas, ya que el constructor de auto-control implica comportamientos dispares e incluso opuestos, según el paradigma que se considere.

Estabilidad temporal: Para ello se utilizó una muestra de 111 sujetos en los que se incluyen hombres y mujeres de 6º y 8º de educación primaria y 2º de bachillerato, dejándose 6 semanas de intervalo entre una aplicación y la otra.

B. Escala de Afrontamiento para Adolescentes ACS

Escala de Afrontamiento para Adolescentes fue creada por E. Frydenberg y R. Lewis en 1993, siendo su nombre original Adolescent Coping Scale pues era de origen Australiano. Después fue adaptada al español en 1995 por Jaime Pereña y Nicolás Seisdedos. Así mismo la aplicación de esta escala es colectiva como individual y puede ser aplicada a adolescentes desde los 12 años hasta los 18 años, la cual tiene un tiempo límite aproximado de entre a 10 a 15 minutos cada protocolo. Este instrumento está compuesto por 80 ítems, de los cuales 79 son cuestionamientos cerrados y uno es abierto, el cual permite medir

con fiabilidad las 18 estrategias de afrontamiento (Buscar apoyo social (As), Concentrarse en resolver el problema (Rp), Esforzarse y tener éxito (Es), Preocuparse (Pr), Invertir en amigos íntimos (Ai), Buscar pertenencia (Pe), Hacerse ilusiones (Hi), Falta de afrontamiento (Na), Reducción de la tensión (Rt), Acción social (So), Ignorar el problema (Ip), Autoinculparse (Cu), Reservarlo para sí (Re), Buscar apoyo espiritual (Ae), Fijarse en lo positivo (Po), Buscar ayuda profesional (Ap), Buscar diversiones relajantes (Dr) y Distracción física (Fi). Para cada una de estas 18 estrategias el autor del instrumento considero tres estilos de afrontamiento (Resolver el problema, Referencia hacia los otros y Afrontamiento no productivo).

En la Validez de constructo, para analizar hasta qué punto los elementos evalúan las estrategias, se utilizó el análisis factorial, quedando claro que las 18 estrategias tienen validez y que el análisis factorial apoya la existencia de dichas dimensiones.

Por otro lado, fiabilidad se determinó con la ayuda de la consistencia interna de los ítems, donde el coeficiente de alfa de Cronbach mostró que todos los resultados son significativos partir de lo cual se dedujo que todas las escalas del instrumento son confiables.

C. Cuestionario para evaluar la Violencia Escolar en Educación Secundaria CUVE3-ESO

El Cuestionario para evaluar violencia escolar en educación secundaria (CUVE3-ESO), fue construido por David Álvarez-García, José Carlos Núñez y Alejandra Dobarro González, en la Universidad de Oviedo – España en el 2013, el cual puede ser aplicado a adolescentes de entre 12 a 19 años de manera individual o colectiva dentro de 10 o 15 minutos aproximadamente. El instrumento está conformado por 44 ítems con respuesta de tipo Likert, desde 1-Nunca hasta 5-Siempre. Así mismo el cuestionario está orientado a medir y/o analizar con que constancia aparecen los ocho tipos de violencia escolar (Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado (VVAA), Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado (VVAP), Violencia física directa y amenazas entre

estudiantes (VFDAE), Violencia física indirecta por parte del alumnado (VFIA), Exclusión social (ES), Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (VTIA), Disrupción en el aula (DA) y la Violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA)). Al aplicar el cuestionario se explicara el fin que tiene la prueba y que es de fundamental importancia que contesten con toda sinceridad.

Por otra parte en la adaptación de Lázaro (2016), trabajo con la validez de contenido, mediante la correlación ítem-test de .341 a .667, se halló que todos los ítems son convenientes para formar parte del cuestionario, en cuanto al análisis factorial confirmatorio, se obtuvo un nivel altamente significativo de ($p < .01$), con índice de ajuste comparativo de .0836.

Así mismo la confiabilidad de la prueba se dio a través del método de consistencia interna del coeficiente Alfa de Cronbach, en el cual obtuvo índices elevados de .940 y para sus 8 factores de .716 a .915, por lo tanto el cuestionario cuenta con propiedades de validez y confiabilidad.

2.5 Método de análisis de datos

Se procedió a aplicar el Cuestionario de Autocontrol Infantil y adolescente CACIA, la Escala de Afrontamiento para Adolescentes ACS y el Cuestionario para evaluar la Violencia Escolar en Educación Secundaria CUVE3-ESO, luego se eliminaron los protocolos de respuesta que no estaban completos en su totalidad para así poder pasar los datos a un Software Excel.

Luego de la construcción de la base de datos, se utilizó la regresión múltiple. Para ello se establecieron ciertos requisitos como la linealidad, normalidad, número de variables independientes y linealidad, para finalmente valorar los coeficientes e índices de ajuste.

El procesamiento de los datos se hizo en el paquete estadístico SPSS 24.0 a través del método de análisis de Spearman. Los resultados obtenidos se presentaron en tablas de correlación múltiple de las variables independientes con la variable dependiente (tablas 2 y 3), también encontramos el análisis de mediación y moderación de los modelos de regresión múltiple con las variables de autocontrol, estrategias de

afrontamiento y violencia escolar (tabla 4), así como la correlación entre autocontrol y violencia escolar (tabla 5) y la correlación entre estrategias de afrontamiento y violencia escolar (tabla 6). Por último se hizo el análisis descriptivo de los instrumentos en adolescentes del Distrito de cascas, como la media y la desviación estándar de la variable autocontrol (tabla 7), la variable estrategias de afrontamiento (tabla 8) y la variable de violencia escolar (tabla 9). Mismas que fueron elaboradas según lo establecen las normas APA.

2.6 Aspectos éticos

Se ingresó a cada una de las aulas de las instituciones educativas de 1 a 5 de secundaria para informar a cada participante que el presente estudio de investigación y la aplicación de las pruebas es totalmente confidencial, además se les explico los objetivos, dejándose en claro que la participación es voluntaria y que los tutores o docentes de aula deberán firmar un consentimiento informado donde sus datos no serán exhibidos.

Cuando se aplicaron las pruebas se dio las indicaciones y se mencionó que no debían dejar ningún ítem en blanco, además que podrían pedir ayuda con alguna pregunta o palabra que no sea de su entendimiento.

III. RESULTADOS

En este capítulo se describe el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de acuerdo a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en las Instituciones en relación a los objetivos formulados, para ello se identifica las puntuaciones de autocontrol, estrategias de afrontamiento y violencia escolar y cada una de sus sub-dimensiones.

Los resultados obtenidos en la presente investigación se encuentran organizados en la utilización del método estadístico descriptivo e inferencial.

3.1. Correlación de las variables independientes con la variable dependiente

En la tabla 2, se observa que la dimensión positiva a nivel de sub-escalas se observa: que retroalimentación personal se relaciona negativa y significativamente con tamaño de efecto pequeño con las dimensiones Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social y Violencia a través de las tecnologías; retraso de la recompensa se relaciona negativa y significativamente con tamaño de efecto pequeño con Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y violencia del profesorado hacia el alumnado; autocontrol criterial se relaciona negativa y significativamente con tamaño de efecto pequeño con las dimensiones Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, Violencia física indirecta por parte del alumnado y Violencia a través de las tecnologías.

Así mismo, en la dimensión negativa, a nivel de las sub-escalas se observa que autocontrol procesual se relaciona directa y significativamente con tamaño de efecto pequeño con Violencia física directa y amenazas entre estudiantes y Violencia física indirecta por parte del alumnado, pero se relaciona negativamente con Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; finalmente, sinceridad se relaciona positiva y significativamente con tamaño de efecto pequeño con Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado.

Tabla 2

Correlación entre autocontrol y violencia escolar (N=400)

Variables	VVAA			VVAP			VFDAE			VFIA			ES			VTIA			DA			VPA		
	rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC	
		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.
DP																								
RP	.01	-.10	.10	-.05	-.14	.05	-,14**	-.24	-.05	-,13**	-.22	-.04	-,12**	-.21	-.04	-,14**	-.24	-.05	.01	-.09	.10	-.09	-.18	.00
RR	-,11*	-.21	-.02	-.02	-.11	.08	-.08	-.17	.01	-.09	-.19	-.01	-.06	-.15	.04	-.08	-.17	.02	-.03	-.12	.07	-,11*	-.20	-.02
ACC	-,10*	-.19	.00	-,11*	-.20	-.02	-,10*	-.19	-.01	-,17**	-.25	-.08	-.05	-.15	.05	-,12*	-.21	-.03	-.05	-.14	.04	-,10*	-.19	.00
DN																								
ACP	-,12*	-.21	-.03	.02	-.08	.12	,12*	.02	.21	,12*	.02	.21	.09	.00	.18	.07	-.03	.16	-.09	-.18	.01	.08	-.02	.17
S	.04	-.06	.13	,12*	.03	.22	.06	-.04	.15	-.03	-.12	.07	.02	-.07	.11	-.05	-.14	.04	.07	-.02	.16	-.02	-.12	.08

Nota: DP=Dimensión Positiva; RP=Retroalimentación Personal; RR=Retraso de la Recompensa; ACC=Autocontrol Criterial; DN=Dimensión Negativa; ACP=Autocontrol Procesual; S=Sinceridad; VVAA=Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP= Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAE= Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; VFIA= Violencia física indirecta por parte del alumnado; ES= Exclusión social; VTIA=Violencia a través de las tecnologías; DA Disrupción en el aula; VPA= Violencia del profesorado hacia el alumnado; IC=Intervalos de Confianza; Inf. Límite Inferior; LS=Límite Superior

En la tabla 3, se observa relación directamente entre el estilo referencia hacia los otros con la dimensión disrupción en el aula; a nivel de sub-escalas se aprecia: relación directa entre invertir en amigos íntimos con disrupción en el aula y violencia del profesorado hacia el alumnado; relación directa entre buscar pertenencia y violencia a través de tecnologías; acción social se relaciona directamente con Violencia física indirecta por parte del alumnado, Violencia a través de las tecnologías y Violencia del profesorado hacia el alumnado; finalmente se observa relación indirecta entre buscar apoyo espiritual y Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado. Cabe señalar que las asociaciones mencionadas presentan un tamaño de efecto pequeño y significancia estadística.

El estilo resolver el problema se relaciona positivamente con disrupción en el aula; a nivel de sub-escalas se aprecia: concentrarse en resolver el problema se relaciona con disrupción en el aula; esforzarse por tener éxito se relaciona negativamente con Violencia física directa y amenazas entre estudiantes y directamente con disrupción en el aula; fijarse en lo positivo se relaciona negativamente con Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, Violencia física indirecta y Violencia a través de las tecnologías; finalmente buscar diversiones relajantes se relaciona directamente con disrupción en el aula y Violencia del profesorado hacia el alumnado. Las relaciones mencionadas presentan un tamaño de efecto pequeño y a la vez significancia estadística.

El estilo no productivo se relaciona directamente con todas las dimensiones de violencia escolar a excepción de la dimensión Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, la dimensión preocuparse se relaciona directamente con Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado y disrupción en el aula, pero negativamente con Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; falta de afrontamiento se relaciona directamente con todas las dimensiones de violencia escolar, a excepción de disrupción en el aula; reducción de tensión e ignorar el problema se relaciona directamente con Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, Violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social, Violencia a través de las tecnologías y violencia del profesorado hacia el

alumnado; autoinculparse se relaciona directamente con todas las dimensiones de violencia escolar; finalmente, reservarlo para sí se relaciona directamente con todas las dimensiones a excepción de Violencia física directa y amenazas entre estudiantes y exclusión social. Las relaciones mencionadas presentan significancia estadística y un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 3

Correlación entre estrategias de afrontamiento violencia escolar (N=400)

Variables	VVAA			VVAP			VFDAE			VFIA			ES			VTIA			DA		VPA			
	rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC		rho	IC		Inf.	Sup.	Inf.	Sup.		
		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.		Inf.	Sup.						
RF	.02	-.07	.11	-.03	-.12	.06	-.02	-.12	.08	.03	-.07	.14	.05	-.04	.15	.03	-.07	.12	,13**	.05	.22	.08	-.01	.17
BAS	.06	-.04	.15	-.01	-.10	.09	-.03	-.12	.09	.04	-.06	.13	.03	-.07	.13	.00	-.09	.09	.09	.00	.19	.03	-.06	.12
IAI	.04	-.06	.13	.01	-.09	.11	.03	-.07	.14	.07	-.03	.17	.01	-.09	.10	.04	-.06	.13	,11*	.01	.20	,11*	.02	.20
BP	.06	-.04	.16	-.02	-.11	.07	-.03	-.12	.07	.00	-.10	.10	.03	-.07	.12	-.04	-.13	.06	,11*	.02	.20	-.01	-.10	.10
AS	.02	-.07	.12	.06	-.03	.15	.07	-.03	.17	,11*	.02	.20	.08	-.02	.17	,15**	.06	.25	.07	-.02	.16	,18**	.09	.27
BAE	-.07	-.16	.03	-,10*	-.19	.00	-.05	-.15	.05	-.04	-.13	.06	.04	-.06	.13	-.05	-.15	.05	.09	.01	.19	-.06	-.15	.04
BAP	.01	-.09	.10	-.02	-.11	.08	-.05	-.14	.05	-.01	-.10	.09	.07	-.03	.16	.02	-.07	.12	.06	-.03	.16	.04	-.05	.14
RP	.03	-.06	.12	-.02	-.10	.08	-.09	-.18	.00	-.06	-.16	.04	.00	-.09	.10	-.07	-.17	.03	,17**	.08	.26	.00	-.09	.10
CRP	.08	-.02	.17	.07	-.02	.17	-.05	-.15	.04	.01	-.09	.09	.02	-.07	.12	.00	-.10	.10	,18**	.10	.27	.05	-.05	.14
ETE	-.02	-.12	.07	-.02	-.11	.07	-,12**	-.22	-.03	-.08	-.17	.01	-.01	-.10	.09	-.08	-.19	.01	,12*	.02	.21	-.04	-.13	.06
FP	-.02	-.11	.08	-.07	-.16	.02	-,14**	-.24	-.05	-,10*	-.19	-.01	-.04	-.13	.06	-,11*	-.21	-.02	.07	-.01	.17	-.09	-.18	.00
BDR	.09	-.01	.17	.02	-.07	.11	.07	-.01	.17	.05	-.04	.14	.06	-.04	.15	.04	-.04	.14	,17**	.07	.26	,14**	.05	.24
DF	-.01	-.10	.09	-.03	-.12	.06	-.01	-.10	.09	-.05	-.14	.05	-.02	-.11	.08	-.08	-.18	.01	.06	-.04	.16	-.04	-.13	.06
NP	,15**	.06	.25	,11*	.03	.21	.09	.00	.18	,20**	.10	.29	,17**	.07	.25	,18**	.09	.28	,15**	.05	.24	,24**	.16	.33
P	,12**	.03	.21	.02	-.07	.11	-,10*	-.20	-.01	-.04	-.14	.06	-.05	-.15	.05	-.06	-.17	.03	,16**	.06	.25	.01	-.09	.10
HI	.02	-.08	.11	-.05	-.14	.04	-.04	-.13	.06	.03	-.06	.13	.05	-.05	.15	.02	-.08	.12	.07	-.02	.17	.03	-.07	.12
FA	,13**	.03	.22	,11*	.01	.21	,17**	.07	.25	,20**	.09	.27	,17**	.08	.26	,21**	.11	.30	.04	-.06	.14	,19**	.10	.29
RT	,12*	.02	.21	.08	-.02	.18	.09	.01	.20	,15**	.06	.25	,15**	.05	.24	,16**	.07	.26	.02	-.07	.12	,23**	.15	.32
IP	-.04	-.14	.05	.01	-.10	.10	.06	-.04	.15	,10*	.00	.20	,15**	.05	.23	,13**	.02	.21	-.04	-.13	.05	,20**	.10	.29
A	,13**	.04	.22	,13**	.04	.22	,094*	.00	.19	,14**	.04	.24	,15**	.05	.23	,16**	.06	.25	,15**	.05	.24	,16**	.07	.25
RS	,19**	.09	.28	,13**	.03	.22	.08	-.02	.18	,14**	.04	.23	.08	-.02	.18	,12*	.02	.21	,16**	.07	.27	,13**	.02	.23

Nota: RF=Referencia hacia los Otros; BAS=Buscar Apoyo Social; IAI=Invertir en amigos íntimos; BP=Buscar pertinencia; AS=Acción social; BAE=Buscar apoyo espiritual; BAP=Buscar ayuda profesional; RP=Resolver el problema; CRP=Concentrarse en Resol. Problema; ETE=Esforzarse por tener éxito; FP=Fijarse en lo positivo; BDR=Buscar diversiones relajantes; DF=Distracción física; NP=No Productivo; P=Preocuparse; HI=Hacerse Ilusiones; FA=Falta de Afrontamiento; RT=Reducción de tensión; IP=Ignorar el Problema; A=Autoinculparse; RS=Reservarlo para Sí; VVAA=Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP= Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAE= Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; VFIA= Violencia física indirecta por parte del alumnado; ES= Exclusión social; VTIA=Violencia a través de las tecnologías; DA Disrupción en el aula; VPA= Violencia del profesorado hacia el alumnado; IC=Intervalos de Confianza; Inf.=límite Inferior; Sup.=Límite Superior.

3.2. Análisis de regresión y moderación

En la tabla 4, se observa que el modelo compuesto por los predictores concentrarse en resolver el problema, esforzarse por tener éxito y buscar diversiones relajantes explica en un 4% de la varianza de la variable disrupción en el aula, con una magnitud de relación más fuerte por parte del predictor buscar diversiones relajantes, seguido de concentrarse en resolver el problema; el modelo compuesto por los predictores preocuparse, falta de afrontamiento, reducción de tensión, autoinculparse y reservarlo para sí, explican el 6.2% de la varianza total de Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, no obstante, solo se observa una magnitud de relación significativa por parte de los predictores reservarlo para sí y preocuparse.

El modelo compuesto por las dimensiones preocuparse, falta de afrontamiento y autoinculparse explican el 2.4% de la varianza total de Violencia física directa y amenazas entre estudiantes con una mayor magnitud de relación directa por parte del predictor falta de afrontamiento, seguido de una magnitud de relación inversa en preocuparse; el modelo compuesto por los predictores falta de afrontamiento, reducción de tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí explican el 5.7% de la varianza total de Violencia física indirecta por parte del alumnado, con una mayor magnitud de relación por parte del predictor falta de afrontamiento.

Así mismo, el modelo compuesto por los predictores falta de afrontamiento, reducción de tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí explica el 6.1% de la varianza total de la dimensión Violencia a través de las tecnologías, donde la magnitud de relación más fuerte se da en los predictores reducción de tensión y falta de afrontamiento; el modelo compuesto por los predictores autoinculparse y reservarlo para sí explican el 5.3% de la varianza total de disrupción en el aula, donde la magnitud más fuerte de relación es para reservarlo para sí; el modelo compuesto por falta de afrontamiento, reducción de tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí explica en el 9% de la varianza total de la dimensión violencia por parte del profesorado hacia el alumnado, donde la magnitud de relación más fuerte es para ignorar el problema seguido de reducción de tensión.

De otro lado, el modelo compuesto por retroalimentación personal y autocontrol criterial explica el 2.8% de la varianza total de la dimensión Violencia física directa y amenazas entre estudiantes con una mayor magnitud de relación por parte de retroalimentación; además, el mismo modelo explica el 4.1% de la varianza total Violencia física indirecta por parte del alumnado, donde la mayor magnitud de relación es para autocontrol criterial.

Además, tomando como supuesto que las variables mediadoras son las variables predictoras que se asocian en mayor grado con las otras variables predictoras y la variable criterio, no se efectuó un análisis estadístico para determinar tales variables (mediadoras) puesto que para armar los modelos que explican la variable criterio se consideró suprimir las variables predictoras que presentaban correlaciones altas para evitar la colinealidad. No obstante, desde la perspectiva teórica se consideran como variables mediadoras los predictores que presentan mayor fuerza de relación con la variable criterio.

Tabla 4

Modelo de regresión múltiple con las variables de autocontrol, estrategias de afrontamiento y violencia escolar (N=400)

Regresión Múltiple	VVAA			VVAP			VFDAE			VFIA			ES			VTIA			DA			VPA		
	R2	β	t	R2	β	t	R2	β	t	R2	β	t	R2	β	t	R2	β	t	R2	β	t	R2	β	t
Concentrarse en Resol. Problema	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.133	2.385*	-	-	-	-	-	-	-
Esforzarse por tener éxito	-	-	-	-	-	-	-.071	-1.295	-	-	-	-	-	-	-	.002	.039	-	-	-	-	-	-	-
Fijarse en lo positivo	-	-	-	-	-	-	.022	-.101	-1.857	-	-	-	-	-	-	.045	-	-	-	-	-	-	-	-
Buscar diversiones relajantes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.126	2.524*	-	-	-	-	-	-	-
Distracción física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Preocuparse	.097	2.029*	-	-	-	-	-.110	-2.312	-	-	-	-	-	-	-	.130	2.700**	-	-	-	-	-	-	-
Hacerse ilusiones	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Falta de afrontamiento	.065	1.295	.061	1.193	.181	3.577**	.126	2.159*	.083	1.427	.120	2.070*	.053	-	-	.109	1.912	-	-	-	-	-	-	-
Reducción de tensión	.062	.031	.552	.024	-	-	.024	-	-	.057	.100	1.746	.051	.098	1.721	.061	.120	2.112*	.053	-	-	.090	.126	2.250*
Ignorar el problema	-	-	-	-	-	-	-	-	.034	.640	.065	1.213	.022	.407	-	-	.141	2.690**	-	-	-	-	-	-
Autoinculparse	.014	.257	.102	1.913	.039	.766	.042	.725	.053	.987	.027	.468	.077	1.462	-0.009	-.151	-	-	-	-	-	-	-	-
Reservarlo para sí	.176	3.308**	.077	1.447	-	-	.004	.073	-	-	.037	.707	.110	2.064*	.029	.554	-	-	-	-	-	-	-	-
Retroalimentación Personal (RP)	-.052	-1.035	-	-	-.124	-2.461	-.089	-1.788	-	-	-.099	-1.967	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Retraso de la Recompensa (RR)	.015	-	-	-	.028	-	-	.041	-	-	-	-	.029	-	-	-	-	-	-	.014	-.052	-1.031	-	-
Autocontrol Criterial (ACC)	-.093	-1.846	-	-	-.079	-1.576	-.155	-3.096	-	-	-.109	-2.176	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.091	-1.804	-

Nota: VVAA=Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP= Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAE= Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; VFIA= Violencia física indirecta por parte del alumnado; ES= Exclusión social; VTIA=Violencia a través de las tecnologías; DA Disrupción en el aula; VPA= Violencia del profesorado hacia el alumnado

IV. DISCUSIÓN

Luego de describir los resultados del trabajo de investigación, se interpreta y analiza lo que se encontró, su implicancia y verificación de cada hipótesis, así como el aporte a la comunidad científica. Para esto se tuvo en cuenta la relación e influencia entre lo averiguado y las teorías o autores considerados en el marco teórico del trabajo de investigación.

En relación a la hipótesis general, se observa que no todas las dimensiones de las variables de autocontrol y estrategias de afrontamiento se correlacionan significativamente o logran explicar a la violencia escolar. Lo que indica que los estudiantes no emplean estrategias como buscar apoyo psicosocial o profesional para solucionar los problemas. Esto debido a que los adolescentes están pasando por un proceso de la independencia y búsqueda de la autonomía, siendo esto importante en la transición de volverse adulto y buscar el sentido de su propia identidad, (Steinberg, 1999). Así como que tampoco propician la discriminación o la exclusión social hacia sus compañeros o faltarle el respeto a los docentes, ya que los sujetos se esfuerzan por hacer lo que deben en lugar de hacer lo que desean.

Por otro lado, se acepta la hipótesis específica 1, ya que la variable autocontrol en su dimensión positiva se relaciona de manera indirecta con el tamaño efecto pequeño de las dimensiones de violencia escolar, en las cuales encontramos que el modelo compuesto por retroalimentación personal y autocontrol criterial explica en un 2.8% la dimensión Violencia física directa y amenazas entre estudiantes. Como se observa en la tabla 4, la dimensión de retroalimentación personal explica mejor a dicha dimensión de violencia escolar, ya que al reajustar o analizar comportamientos exhibidos le permitirán al adolescente modificar sus propios impulsos de agredir o atemorizar a los demás.

Para ello Ruiz (2016) menciona en una de sus investigaciones, que las personas que saben controlar sus impulsos, tiene una alta capacidad para hacer un mejor análisis y autoobservación de su comportamiento así como de las situaciones antes de actuar. Así mismo, Capafons (1989) considera que el autocontrol es una conducta que se aprende y se interioriza a medida que el sujeto va

creciendo, estas se encargaran de moderar el comportamiento que a su vez es incentivado por el desarrollo ideal que cada sujeto quiere para sí mismo.

Por otro lado con el mismo modelo compuesto de las dimensiones de retroalimentación personal y autocontrol criterial, observamos que estas explican en un 4.1% la dimensión de Violencia física indirecta por parte del alumnado, en la cual el autocontrol criterial describe en gran medida la dimensión de violencia. Esto indica que los adolescentes, al mantener un comportamiento seguro de sí mismo, no eludirán ni se atemorizarán frente a determinadas situaciones estresantes o agresivas; puesto que si mantienen una buena autoestima son capaces de solucionar conflictos por sí solos. (Alonso et al 2007).

Así mismo se acepta la segunda hipótesis en la cual el modelo del estilo de resolver el problema, compuesto por las dimensiones de concentrarse en resolver el problema, esforzarse por tener éxito y buscar diversiones relajantes explica en un 4% variable interrupción en el aula, de las cuales buscar diversiones relajantes y concentrarse en resolver el problema se correlacionan directamente con la variable de violencia, como se observa en la tabla 4, por ello entendemos que los alumnos buscan actividades en las que puedan relajarse y encontrar soluciones desde una perspectiva diferente, lo que conlleva a que los alumnos interrumpan el desarrollo de las clases.

Del mismo modo, el modelo de las dimensiones preocuparse, falta de afrontamiento, reducción de tensión, autoinculparse y reservarlo para sí, explican en un 6.2% la dimensión de Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, para ello observamos que solo las dimensiones reservarlo para sí y preocuparse se relacionan o explican la variable de violencia. Lo que indica que los alumnos no quieren dar a conocer sus problemas puesto que se preocupan por su felicidad futura, evitando las críticas que puedan lastimar verbalmente a los demás.

Por otro lado se observa los modelos elaborados por las dimensiones del estilo afrontamiento no productivo, donde el modelo compuesto por las dimensiones preocuparse, falta de afrontamiento y autoinculparse explican en un 2.4% la variable de Violencia física directa y amenazas entre estudiantes, en la cual la sub-dimensione falta de afrontamiento se relaciona directamente con la

violencia, indicando que mientras el sujeto no maneje ninguna estrategia de afrontamiento, no evitara comportamientos atemorizantes y agresivos hacia los demás. Así mismo en referencia a la relación inversa que mantiene la subdimensión de preocuparse, frente a la dimensión de violencia, sugiere que mientras más preocupado este el adolescente por su felicidad futura menos riesgo de sufrir violencia o ejercerla existe.

Del mismo modo, el modelo compuesto por falta de afrontamiento, reducción de tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí explican en un 5.7% la dimensión Violencia física indirecta por parte del alumnado, con una mayor magnitud de relación por parte de falta de afrontamiento; entonces si el adolescente no posee ninguna estrategia que le permita afrontar las situaciones estresantes o violentas, existe más riesgo de sufrir hurtos o ejercer comportamientos que trasgredan los bienes de los docentes y/o compañeros.

El modelo compuesto por las dimensiones falta de afrontamiento, reducción de tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí explica el 6.1% de la varianza total de la dimensión Violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, donde la magnitud de relación más fuerte es para reducción de tensión y falta de afrontamiento. Entendiendo esto como solo un intento de sentirse mejor y buscar relajarse, pero no lograrlo, recurriendo al uso indebido de las redes sociales en las cuales trataran de humillar o difamar a los demás.

El modelo compuesto por autoinculparse y reservarlo para sí explican el 5.3% de la varianza total de Disrupción en el aula, donde la magnitud más fuerte de relación es para reservarlo para sí; indicando que los adolescentes son más reservados y no se relacionan mucho con los demás, lo cual genera que no irrumpen el orden normal del desarrollo de las clases.

El modelo compuesto por falta de afrontamiento, reducción de tensión, ignorar el problema, autoinculparse y reservarlo para sí explica en el 9% de la varianza total de la dimensión Violencia por parte del profesorado hacia el alumnado, donde la magnitud de relación más fuerte es para ignorar el problema seguido de reducción de tensión, se entenderá entonces que los adolescentes rechazan

conscientemente la existencia del problema buscando formas para relajarse y sentirse mejor frente al mal proceder que tiene los docentes con respecto a ellos.

Finalmente se puede determinar la relación que existe entre las variables de autocontrol y las estrategias de afrontamiento y su influencia en la presencia del acoso escolar de adolescentes que participaron en el trabajo de investigación.

V. CONCLUSIONES

- Se determinó que las variables de autocontrol y estrategias de afrontamiento en cuanto a sus dimensiones, no todas logran explicar la variable de violencia escolar.
- Se determinó que las sub dimensiones de autocontrol se correlacionan parcialmente con las dimensiones de violencia escolar.
- Se determinó que dos de los tres estilos de las sub dimensiones de estrategias de afrontamiento se correlacionan parcialmente con las dimensiones de violencia escolar

VI. RECOMENDACIONES

- Realizar otras investigaciones debido a que estos trabajos no son definitivos, solo proveen indicios para otras investigaciones de carácter experimental.
- Para futuros estudios en Instituciones educativas también se pueden considerar otros aspectos que influyan en la Agresividad o violencia frente al manejo de estrategias de afrontamiento y/o el autocontrol de sí mismos que puedan ayudar a entender mejor la relación entre estas variables.
- Se debe dar apertura en las instituciones educativas, un departamento de Psicología que pueda intervenir y realizar actividades como talleres o programas de prevención de la violencia escolar en los alumnos que lo presentan.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. et al (2007) Autoestima y relaciones interpersonales en jóvenes estudiantes de primer semestre de la División Salud de la Universidad del Norte – Barranquilla. *Redalyc*, 23(1) 32-42 recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/817/81723105.pdf>
- Álvarez, R. (2015). *Violencia escolar variables predictivas en adolescentes gallegos*. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo, España.
- Álvarez, D.; Núñez, J. & Dobarro, A. (2013). *Cuestionario para evaluar la Violencia Escolar en Educación Secundaria: CUVE3-ESO*. Universidad de Oviedo. Oviedo, España.
- Akers, R., Birkbeck, C., Cecil, D., Crespo, F., Godoy, L., Gonzalez, S., Gonzalez, H., Morillo, S., Realpe, M., Rodriguez, J., Serrano, A. y Vazquez, C. (2013). *La generalidad de la teoría del autocontrol*. Madrid: Dykinson
- Bandura (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Baumeister, R. (2013) *Fuerza de Voluntad y Autocontrol*. Universidad Estatal de la Florida. Estados Unidos.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Burgos, F. (2011). *Acoso escolar, consumo de alcohol y autocontrol en estudiantes de Bogotá, 2011*. (Tesis para obtener el grado de magíster en psicología). Universidad Católica de Colombia
- Capafons, A., Silva, F. (1989). Un cuestionario de autocontrol para niños y adolescentes: primeros resultados. *Análisis y modificación de la conducta*. 12(41-79)
- Capafons, A., Silva, F. (1995). *Un cuestionario de autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA)*. Madrid: Tea Ediciones, S.A
- Cerna A. (2013). *Estilos de afrontamiento y acoso en adolescentes de una Institución Educativa Nacional, Chimbote, 2013*. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología. Universidad Cesar Vallejo
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Estilos y Estrategias de Afrontamiento, Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.

- Fleishman, J. (1984). Personality characteristics and coping patterns. *Journal of Health and Social Behavior*. 25 (2), 229-244
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). *ACS Escalas de afrontamiento para adolescentes*. Manual. (3ª Edición). Madrid: TEA ediciones.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). Boys play sport and girls turn to others: age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*. 16, 253-266.
- García, (2013). *Ruptura de pareja, afrontamiento y bienestar psicológico en adultos jóvenes*. Universidad Santo Tomas, Chile. Recuperado de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v11n2/v11n2a03.pdf>
- Gottfredson, M. (2006). «Una teoría del control explicativa del delito». En *Derecho penal y Criminología como fundamento de la Política criminal. Estudios en Homenaje al profesor Alfonso Serrano Gómez*. Madrid: Dykinson.
- Goleman D. (1999) *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.
- Gutiérrez, E. (2016). *Estilos de afrontamiento y agresividad en adolescentes de una Institución Educativa Nacional, Chimbote 2016*. (Tesis para obtener el título profesional de licenciado en psicología). Universidad cesar vallejo.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Jara, A. (2013). Casos de violencia familiar y sexual se incrementaron en la libertad. *RPP Noticias*. Recuperado de <http://rpp.pe/peru/actualidad/casos-de-violencia-familiar-y-sexual-se-incrementaron-en-la-libertad-noticia-565615>
- Kanfer, F., & Grimm, L. (1998). *Modificación de la conducta, Psicoterapias contemporáneas*. Bilbao: Grafo S.A.
- Kazdin, A. (1978). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: El manual Moderno
- Krug, E. (2014). *La violencia puede afectar a cualquiera*. Organización mundial de la salud. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/commentaries/violence-prevention/es/>
- Labrador, F. (1997). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.

- Lázaro, A. (2016). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia escolar en alumnos de educación secundaria de instituciones educativas del distrito de Trujillo*. Tesis para obtener el título de licenciado en psicología. Universidad Cesar Vallejo.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. (3rd ed). Madrid. Mc Graw Hill.
- López, C. (2003). Retraso de la gratificación y autocontrol en jóvenes antisociales: características asociadas al género. *Psicopatología Clínica, legal y forense*. 3(3) 5-21.
- López, A., y López, M. (2015) *Estrategias de afrontamiento en adolescentes gallegos*. Universidad de Vigo - España. Revista de estudios e investigación en psicología y educación. Extra (5), 40-41.
- Marrerros, M. (2013). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autocontrol adolescente en estudiantes de secundaria del cercado de Trujillo*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Psicología. Universidad Cesar Vallejo.
- Marx, C. & Engels, F. (1973). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos.
- Mestre, V., Samper, P., Porcar, A., Richaud de Minzi, M. & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*. 11(4), 1263-1275.
- Olivares, R., Méndez, C. & Lozada, A. (2001). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 41, 19-38.
- Ramírez, A. (2010). *Violencia simbólica y bajo rendimiento académico en alumnos del 5o y 6o grado de educación primaria de las Instituciones educativas Estatales del distrito de Callería, Lima*. Tesis para obtener el grado de Doctorado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Ramos, M. (2007). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Ruiz, C. (2016). *Diferencias significativas en el manejo del autocontrol entre alumnos de secundaria con y sin dificultades de comportamiento del colegio Champagnat de Lima 2016*. Tesis para obtener el grado académico de maestro en educación. Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo.
- Samper, P., Mestre, V., Porcar, A. & Cortés, M. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8(3), 431-440.
- Sausa, M. (2014). La depresión causa el 80% de suicidios en el Perú, pero no es atendida. *Perú 21*. Recuperado de <http://peru21.pe/actualidad/depresion-ciberbullying-sis-instituto-nacional-salud-mental-honorio-delgado-hideyo-noguchi-2197688>
- Sierra, N., Delfino, D., & Ruiz, M. (2016). *Psicoanálisis y educación: un dialogo de encuentros y desencuentros, la problemática de la violencia en la escuela*. Argentina: Teseo.
- SiseVe (2016). Minedu inicia campaña "Yo sé cuidar mi cuerpo" y exhorta a prevenir y denunciar violencia sexual. *Minedu*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/DetalleNoticia5>
- SiseVe (2017). Estadística Sobre violencia escolar en el Perú. *Minedu*. Recuperado de <http://www.siseve.pe/Seccion/Estadisticas>
- Skinner, B. (1975). *La conducta de los organismos: un análisis experimental*. Barcelona: Fontanella.
- Steinberg, L. (1999) *Autonomy in adolescents*. (5ª ed.). Estados Unidos de América: McGraw-Hill

VIII. ANEXOS

1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

CACIA CUESTIONARIO DE AUTOCONTROL INFANTIL Y ADOLESCENTE

	RP	ACP	RR	ACC	S
PD					
PC					

Chico () Chica () Edad..... Colegio.....
 Nacional () Privado () Población donde está el colegio.....
 Domicilio donde vives..... Num orden:.....
 Población..... provincia..... Fecha de hoy.....

INSTRUCCIONES

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

Ejemplos:

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

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

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

- | | | | |
|----|--|----|----|
| 1 | Normalmente hago las cosas que realmente me gustan, aunque haya cosas urgentes que hacer | SI | NO |
| 2 | Si sé que hacer algo que me gusta me impedita trabajar después, lo dejo para cuando ya haya trabajado | SI | NO |
| 3 | Casi siempre hago cosas que me gustan, aunque tenga cosas más importantes que hacer | SI | NO |
| 4 | Cuando quiero llegar antes a un sitio, me pongo una hora determinada para salir | SI | NO |
| 5 | Pocas veces corrijo mis tareas para ver los aciertos y los errores, aunque quisiera hacerlas mejor | SI | NO |
| 6 | Se portarme adecuadamente sin que me castiguen | SI | NO |
| 7 | Cuando me dicen que me debo portarme bien, suelo preguntar: "¿Qué quiere decir eso?" | SI | NO |
| 8 | Cuando estoy perezoso y quiero estudiar, procuro quitar de mi vista todo lo que me pueda distraer (juguetes, discos, tableros, etc.) | SI | NO |
| 9 | Cuanto más consigo por encima de lo que me había propuesto y sé que se debe a mi esfuerzo, más a gusto me siento | SI | NO |
| 10 | A veces soy brusco con los demás | SI | NO |
| 11 | Cuando cometo errores me critico a mí mismo | SI | NO |
| 12 | Recuerdo mis obligaciones en casa | SI | NO |
| 13 | Los demás dicen que soy irresponsable | SI | NO |
| 14 | Para mí es importante saber lo que tengo que hacer para saber si lo voy consiguiendo | SI | NO |
| 15 | Llego puntual a todos los sitios | SI | NO |
| 16 | Me gusta todo tipo de comida | SI | NO |
| 17 | Cuando prometo algo y me cuesta cumplirlo, procuro tenerlo en la cabeza y recordármelo | SI | NO |
| 18 | Si pongo un plan en marcha, quiero saber por mis propios medios como me va funcionando | SI | NO |
| 19 | Cuando me esfuerzo por algo, se si voy teniendo éxito en mi empeño | SI | NO |

20	Me cuesta mucho recordar las normas de clase, aunque las sepa	SI	NO
21	A veces me dicen que soy incapaz de saber lo que está bien o mal hecho	SI	NO
22	Suelo pensar en por que mis amigos se comportan de la manera que lo hacen	SI	NO
23	A veces desobedezco a mis padres	SI	NO
24	Recojo los papeles que otros tiran al suelo	SI	NO
25	Me cuesta darme cuenta de las cosas que hago que les gusta a mis amigos	SI	NO
26	Cuando soy incapaz de hacer algo que me cuesta, pienso que se debe a la mala suerte	SI	NO
27	A veces digo mentiras a mis compañeros	SI	NO
28	Cuando algo me da mucho miedo, me es imposible imaginarme cosas que me distraigan	SI	NO
29	Cuando me preguntan “¿Por qué haces eso?”, me quedo sin saber que responder	SI	NO
30	Cuando alguien me cuenta sus problemas, me cuesta saber cómo los puede solucionar	SI	NO
31	Solo trabajo cuando por ello puedo conseguir cosas enseguida	SI	NO
32	Si me prometo algo a mí mismo, intento pensar en si lo que hago es lo que me han prometido	SI	NO
33	Aguanto menos el dolor que la mayoría.	SI	NO
34	Me animo a mí mismo a mejorar, sintiéndome bien o dándome algo especial cuando progreso en algo	SI	NO
35	Corrijo a los demás cuando dicen palabras soeces	SI	NO
36	Hago inmediatamente lo que me piden	SI	NO
37	Cuando quiero estudiar más, busco las maneras de conseguirlo, empezando por preguntarme que es lo que me impide estudiar	SI	NO
38	Desconozco que puedo hacer para tranquilizarme cuando estoy nervioso, sin tomarme una pastilla	SI	NO
39	Cuando me aguanto algo que me duele (un brazo roto, una herida, etc.), me imagino a los de más admirándome por mi valentía	SI	NO
40	Generalmente, cuando aconsejo a alguien, las cosas salen como yo le decía	SI	NO
41	Si tengo que resistir algo que me hace daño (que me limpien una herida, que me pinchen, etc.), me propongo soportar todo lo que haga falta para no tener que repetirlo	SI	NO
42	A medida que voy consiguiendo lo que quiero, se me olvida ver lo que queda por hacer	SI	NO
43	Cuando me porto bien y me cuesta hacerlo (por ejemplo, hacer un recado sin ganas, estar callado en clases, etc.), lo hago, sobre todo, porque me gusta que me alaben	SI	NO
44	Cuando hago algo en equipo, soy incapaz de saber la parte del resultado que se debe a mi trabajo	SI	NO
45	A menudo pienso de como seré de mayor	SI	NO
46	Cuando quiero dejar de hacer algo que me gusta, pero que no debo, procuro pensar en las razones que tengo para ello	SI	NO
47	Todas las personas me caen muy bien	SI	NO
48	Alguna vez he hecho como que no oía cuando me llamaban	SI	NO
49	A menudo recuerdo las cosas que hacía antes y las comparo con las que hago ahora	SI	NO
50	Reparto todas mis cosas con los demás	SI	NO
51	Me pongo muy nervioso cuando tengo problemas personales	SI	NO
52	Si voy hacer algo que me he prometido evitar, oigo la voz de mi conciencia	SI	NO
53	Cuando me pongo nervioso intento tranquilizarme, que así las cosas me salen mejor	SI	NO
54	Cuando tengo éxito en cosas de poca importancia, me animo para continuar haciéndolas	SI	NO

55	Me es difícil acabar mi trabajo si no me gusta	SI	NO
56	Disfruto imaginándome cosas que me gustaría que ocurriesen	SI	NO
57	Ante todo, prefiero terminar una tarea que tengo que hacer y después comenzar con las cosas que realmente me gustan	SI	NO
58	Aunque me diesen dinero para hacer algo que me parece mal (por ejemplo, engañar a un amigo, pegar a un niño pequeño, etc.), haría lo que creo que estaría bien	SI	NO
59	Aun que los demás no me digan nada, me siento muy bien si hago algo difícil y costoso	SI	NO
60	Cuando hago algo a propósito, me doy cuenta de cómo reaccionan los demás	SI	NO
61	Aguanto que me hagan sentir dolor con valentía, si con eso me voy a poner mejor	SI	NO
62	Soy capaz de aguantar que me peguen o insulten con tal de hacer algo que creo que debo hacer	SI	NO
63	Cuando me siento triste o decaído, tardo bastante en comenzar a animarme	SI	NO
64	Si alguien me dijera que tengo que hacer algo difícil y costoso para mí, me marcaría unos pasos o etapas para saber si lo voy consiguiendo	SI	NO
65	Si quiero ahorrar dinero, voy apuntando el dinero que me gasto para saber lo que me queda	SI	NO
66	Muchas veces evito hacer algo que me gusta porque sé que no debo	SI	NO
67	Actuó conforme deseo en el momento	SI	NO
68	Si tengo miedo por algo, me aguanto y hago lo que tengo que hacer (por ejemplo, ir por una calle oscura, hablar con un profesor muy duro, etc.)	SI	NO
69	Tiendo a retrasar los deberes que me aburren, aunque los puedo hacer en seguida	SI	NO
70	Simplemente diciéndome con el pensamiento lo que debo hacer me es más fácil hacerlo bien	SI	NO
71	Me es difícil saber lo que pasaría si hago algo	SI	NO
72	Es difícil que castigándome y pegándome consigan algo de mí	SI	NO
73	Me cuesta cambiar mi manera de actuar, ya que me es difícil darme cuenta de cuando hago algo incorrecto	SI	NO
74	Suelo olvidarme de anotar los deberes de clase que tengo que hacer en casa	SI	NO
75	Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas	SI	NO
76	Me gustaría ser un sabio para conocer por qué hago las cosas que preferiría evitar hacer	SI	NO
77	Cuando tengo muchas cosas que hacer, me olvido de hacer una lista para recordarlas	SI	NO
78	Normalmente ignoro el tiempo que estudio cada día	SI	NO
79	Cuando me esfuerzo por algo, me es difícil saber si voy consiguiendo lo que quería	SI	NO
80	A veces me hago el importante delante de mis compañeros	SI	NO
81	Cuando tengo mucha sed y es imposible beber en ese momento, solo pienso en las ganas que tengo de beber	SI	NO
82	Me cuesta creer que hacer siempre lo que deseo me puede perjudicar	SI	NO
83	Creo que uno tiene derecho a divertirse aunque no haya cumplido antes con sus obligaciones	SI	NO
84	Hasta que termino con lo que tengo que hacer me es imposible disfrutar con mis diversiones	SI	NO
85	Si hoy me pusiera un cartel para acordarme de hacer las cosas que me cuestan esfuerzo (por ejemplo, evitar enfadarme o chillar, dejar ordenada la habitación, etc.), sería la primera vez que lo hago	SI	NO
86	Cuando hago algo bien, disfruto un rato de haberlo hecho	SI	NO
87	Si he robado algo y me dicen “¿por qué lo has hecho?”, me quedo sin saber que decir	SI	NO
88	Las cosas suelen salirme al revés de como yo pensaba que saldrían	SI	NO
89	Cuando dejo las tareas sin hacer, solo pienso en las cosas con que me estoy divirtiendo	SI	NO

ACS

Forma General

INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este cuestionario encontraras una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

Núm. Orden.....

No me ocurre nunca o no lo hago A

Grado.....

Me ocurre o lo hago raras veces B

Sección.....

Me ocurre o lo hago algunas veces C

Fecha.....

Me ocurre o lo hago a menudo D

Edad.....

Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia E

Por ejemplo, si algunas veces te enfrentas a tus problemas mediante la acción de "Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema, deberías marcar la C como se indica a continuación.

Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema A B D E

		A	B	C	D	E
1	Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema					
2	Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema					
3	Seguir con mis tareas con es debido					
4	Preocuparme por mi futuro					
5	Reunirme con amigos					
6	Producir una buena impresión en las personas que me importan					
7	Esperar que ocurra lo mejor					
8	No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada					
9	Llorar o gritar					
10	Organizar una acción o petición en relación con mi problema					
11	Ignorar el problema					
12	Criticarme a mí mismo					
13	Guardar mis sentimientos para mí solo					
14	Dejar que Dios se ocupe de mis problemas					
15	Acordarme de los que tiene problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves					
16	Pedir consejo a un apersona competente					
17	Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.					
18	Hacer deporte					
19	Hablar con otros para apoyarnos mutuamente					
20	Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades					
21	Asistir a clases con regularidad					
22	Preocuparme por mi felicidad					

23	Llamar a un amigo íntimo					
24	Preocuparme por mis relaciones con los demás					
25	Desear que suceda un milagro					
26	Simplemente, me doy por vencido					
27	Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos)					
28	Organizar un grupo que se ocupe del problema					
29	Ignorar conscientemente el problema					
30	Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas					
31	Evitar estar con la gente					
32	Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva					
33	Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas					
34	Conseguir ayuda o consejo de un profesional					
35	Salir y divertirme para olvidar mis dificultades					
36	Mantenerme en forma y con buena salud					
37	Buscar ánimo en otros					
38	Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta					
39	Trabajar intensamente					
40	Preocuparme por lo que está pasando					
41	Empezar una relación personal estable					
42	Tratar de adaptarme a mis amigos					
43	Esperar que el problema se resuelva por sí solo					
44	Me pongo malo					
45	Trasladar mis frustraciones a otros					
46	Ir a reuniones en las que se estudia el problema					
47	Borrar el problema de mi mente					
48	Sentirme culpable					
49	Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa					
50	Leer un libro sagrado o de religión					
51	Tratar de tener una visión alegre de la vida					
52	Pedir ayuda profesional					
53	Buscar tiempo para actividades de ocio					
54	Ir al gimnasio a hacer ejercicio					
55	Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él					
56	Pensar en lo que estoy haciendo y por qué					
57	Triunfar en lo que estoy haciendo					
58	Inquietarme por lo que me pueda ocurrir					
59	Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica					
60	Mejorar mi relación personal con los demás					
61	Soñar despierto que las cosas irán mejorando					
62	No tengo forma de afrontar la situación					
63	Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo					
64	Unirme a gente que tiene el mismo problema					
65	Aislarme del problema para poder evitarlo					
66	Considerarme culpable					
67	No dejar que otros sepan cómo me siento					

68	Pedir a Dios que cuide de mi					
69	Estar contento de cómo van las cosas					
70	Hablar del tema con personas competentes					
71	Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos					
72	Pensar en distintas formas de afrontar el problema					
73	Dedicarme a mis tareas en vez de salir					
74	Inquietarme por el futuro del mundo					
75	Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir					
76	Hacer lo que quieren mis amigos					
77	Imaginar que las cosas van a ir mejor					
78	Sufro dolores de cabeza o de estomago					
79	Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas					
80	Anota en la hoja de respuestas cualquier otra cosa que suelas hacer para afrontar tus problemas					

CUVE 3-ESO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Edad: _____ Sexo: F / M Grado: _____ Centro Educativo: _____

N° Orden: _____ Fecha de aplicación: _____ Distrito: _____

El presente cuestionario pretende analizar la percepción que tienes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado de tu clase, los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cinco opciones ofrecidas y no dejes ninguna pregunta sin contestar.

✓ 1 = Nunca; 2= Pocas veces; 3= Algunas veces; 4= Muchas veces; 5= Siempre

		NUNCA	POCAS VECES	ALGUNAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
1	Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.					
2	Los estudiantes hablan mal unos de otros.					
3	El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.					
4	El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.					
5	El alumnado habla con malos modales al profesorado.					
6	El alumnado falta el respeto a su profesorado en el aula.					
7	Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.					
8	El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.					
9	Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.					
10	Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.					
11	Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
12	Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarles a algo.					
13	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
14	Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.					
15	Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.					
16	Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle deliberadamente.					
17	Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.					
18.	Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
19.	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.					
20	Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.					

21	Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.					
22	Ciertos estudiantes publican en Twitter o Facebook... ofensas, insultos o amenazas al Profesorado.					
23	Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Twitter o Facebook.					
24	Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de profesores o profesoras.					
25	Hay estudiantes que publican en Twitter o Facebook comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.					
26	Los estudiantes publican en internet fotos o videos ofensivos de compañeros o compañeras.					
27	Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.					
28	Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarles o chantajearles.					
29	Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.					
30	Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.					
31	Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil para burlarse.					
32	El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.					
33	El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.					
34	Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.					
35	El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.					
36	El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.					
37	El profesorado castiga injustamente.					
38	El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.					
39	El profesorado ridiculiza al alumnado.					
40	El profesorado no escucha a su alumnado.					
41	Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.					
42	El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.					
43	Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.					
44	El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.					

2. CARTA TESTIGO

CARTA TESTIGO

Por medio del presente documento:

Yo _____ con DNI _____ docente de la Institución Educativa _____ a horas _____ soy testigo que la señorita ANNIE JAZMIN SANCHEZ PLASENCIA estudiante de la Escuela profesional de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo, han informado respectivamente a los alumnos que tengo a mi cargo, sobre la investigación titulada "Autocontrol, estrategias de afrontamiento y violencia escolar en adolescentes del Distrito de Cascas".

Considerando que se me ha expresado la finalidad de la evaluación, así como la confidencialidad y su uso solo con fines académicos, razón por la cual decido participar como testigo de su realización.

Trujillo, _____ de _____ del 2017

Docente

Responsable

- **Análisis descriptivos de los instrumentos en adolescentes del Distrito de Cascas**

En la tabla 7, se observa que la media para la dimensión positiva se ubica por encima de 73.5, indicando que supera levemente la media teórica así como para la sub-escala retroalimentación personal que supera la media teórica (31.5). En tanto, en la dimensión positiva se observa que la media está por debajo de los 58.5, evidenciando que no alcanza la media teórica, de modo similar en las sub-escalas que la componen.

Tabla 7

Media y Desviación estándar de la variable autocontrol (N=400)

Variables	Hombres		Mujeres		Muestra Total	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Dimensión Positiva						
Retroalimentación Personal (RP)	32.32	4.031	32.88	4.290	32.57	4.156
Retraso de la Recompensa (RR)	26.90	2.551	27.01	2.480	26.95	2.516
Autocontrol Criterial (ACC)	15.13	1.871	14.72	1.737	14.94	1.821
Dimensión Negativa						
Autocontrol Procesual (ACP)	30.92	4.017	29.10	3.382	30.09	3.846
Sinceridad (S)	20.16	2.228	20.42	1.914	20.28	2.093

Nota: DE=Desviación Estándar

En la tabla 8, se observa que la media para el estilo referencia hacia los otros está por debajo de los 81 puntos, indicando que no alcanza la media teórica, de modo similar en las escalas invertir en amigos íntimos y acción social; en tanto, en el estilo resolver el problema la media está por encima de los 60 puntos, indicando que supera la media teórica, así como las escalas que lo componen, finalmente en el estilo no productivo la media se ubica por debajo de los 96 puntos, indicando que no alcanza la puntuación de la media teórica, así como las escalas que lo componen.

Tabla 8

Media y desviación estándar de la variable Estrategias de Afrontamiento (N=400)

Variables	Hombres		Mujeres		Muestra Total	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Referencia hacia los Otros	80.18	13.956	79.23	14.133	79.75	14.029
Buscar apoyo social	15.28	3.430	15.43	3.542	15.35	3.478
Invertir en amigos íntimos	15.29	3.458	14.54	4.130	14.95	3.792
Buscar pertinencia	15.26	3.382	15.38	3.374	15.31	3.375
Acción social	9.48	2.698	8.62	2.610	9.09	2.689
Buscar apoyo espiritual	12.46	3.601	13.14	2.982	12.77	3.348
Buscar ayuda profesional	12.41	3.861	12.13	3.763	12.28	3.815
Resolver el problema	68.12	10.513	68.60	10.811	68.34	10.640
Concentrarse en Resol. Problema	15.93	3.787	16.64	3.719	16.25	3.768
Esforzarse por tener éxito	17.68	3.291	18.44	3.384	18.03	3.351
Fijarse en lo positivo	13.85	3.003	14.41	3.159	14.10	3.084
Buscar diversiones relajantes	10.03	2.290	9.84	2.228	9.94	2.262
Distracción física	10.63	2.396	9.28	2.470	10.02	2.519
No productivo	81.36	13.230	83.38	13.510	82.28	13.381
Preocuparse	17.35	3.338	18.13	3.290	17.70	3.335
Hacerse ilusiones	14.35	3.418	14.43	3.226	14.39	3.329
Falta de afrontamiento	10.28	3.205	10.83	3.053	10.53	3.145
Reducción de tensión	9.80	3.458	9.96	3.102	9.87	3.298
Ignorar el problema	9.34	2.940	8.79	2.988	9.09	2.972
Autoinculparse	9.66	3.126	9.97	3.353	9.80	3.232
Reservarlo para sí	10.58	2.885	11.29	3.382	10.90	3.137

Nota: DE=Desviación Estándar

En la tabla 9, se observa que la media para las dimensiones de la variable violencia escolar no alcanza la media teórica en cada una de las dimensiones, en específico de las dimensiones violencia a través de las tecnologías y violencia del profesorado hacia el alumnado donde la media se aleja considerablemente de la media teórica (30).

Tabla 9

Media y desviación estándar de la variable violencia escolar (N=400)

Variables	Hombres		Mujeres		Muestra Total	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
VVAA	10.64	3.359	11.94	3.389	11.23	3.431
VVAP	5.62	2.552	6.00	2.764	5.79	2.654
VFDAE	8.51	3.133	8.69	3.481	8.59	3.293
VFIA	7.67	3.155	7.51	2.749	7.60	2.975
ES	7.28	2.796	7.86	3.225	7.54	3.009
VTIA	15.04	5.800	15.63	6.521	15.31	6.138
DA	7.05	2.699	8.05	3.128	7.50	2.941
VPA	16.76	6.406	16.14	5.744	16.48	6.115

Nota: VVAA=Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado; VVAP= Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; VFDAE= Violencia física directa y amenazas entre estudiantes; VFIA= Violencia física indirecta por parte del alumnado; ES= Exclusión social; VTIA=; DA Disrupción en el aula; VPA= Violencia del profesorado hacia el alumnado; =DE=Desviación Estándar