



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de  
secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:**  
Licenciado en Psicología

**AUTORES:**

Gonzales Huaman, Katherine Johana (orcid.org/ 0000-0001-6933-5528)

Obregon Carlos, Enzo Moises (orcid.org/ 0000-0003-1580-6130)

**ASESOR:**

Mg. Escudero Nolasco, Juan Carlos (orcid.org/ 0000-0002-5158-7644)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Violencia

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

**LIMA – PERÚ**

**2024**

## **DEDICATORIA**

A nuestros padres, por la enorme ayuda que nos brindaron para completar este camino. A nosotros mismos, por demostrarnos que podemos ser mejores cada día y motivarnos a seguir las metas y sueños que anhelamos. A nuestros hermanos y familiares, por el aliento constante y por motivarnos a dar lo mejor de nosotros mismos.

## **AGRADECIMIENTO**

A dios, por darnos salud, paz y perseverancia para lograr con éxito nuestra meta.

A nuestra familia, por amarnos, alentarnos y apoyarnos en cada paso y fase que logramos.

A nuestra universidad por ser una fuente importante para nuestro desarrollo profesional y personal.

A nuestro asesor, por la enorme dedicación que demuestra con sus enseñanzas y por ser de gran apoyo en la realización de este trabajo.

A nuestros docentes, por formarnos con valores y ser nuestros guías en esta hermosa carrera.

A todas aquellas personas que en algún momento nos alentaron y ayudaron a ser mejores, tanto profesionalmente como personalmente.

A nosotros mismos, por ser valientes y constantes.

# DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

## **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, ESCUDERO NOLASCO JUAN CARLOS, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023", cuyos autores son OBREGON CARLOS ENZO MOISES, GONZALES HUAMAN KATHERINE JOHANA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

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 me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 21 de Diciembre del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
JUAN CARLOS ESCUDERO NOLASCO <b>DNI:</b> 41432984 <b>ORCID:</b> 0000-0002-5158-7644	Firmado electrónicamente por: JCESCUDEROE el 22-12-2023 16:50:41

Código documento Trilce: TRI - 0704550



# DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DE LOS AUTORES



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

## **Declaratoria de Originalidad de los Autores**

Nosotros, OBREGON CARLOS ENZO MOISES, GONZALES HUAMAN KATHERINE JOHANA estudiantes de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaramos bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis Completa titulada: "Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023", es de nuestra autoría, por lo tanto, declaramos que la Tesis Completa:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. Hemos mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

<b>Nombres y Apellidos</b>	<b>Firma</b>
ENZO MOISES OBREGON CARLOS <b>DNI:</b> 70751705 <b>ORCID:</b> 0000-0003-1580-6130	Firmado electrónicamente por: EOBREGONCA el 21- 12-2023 13:38:13
KATHERINE JOHANA GONZALES HUAMAN <b>DNI:</b> 70524813 <b>ORCID:</b> 0000-0001-6933-5528	Firmado electrónicamente por: KGONZALESU9 el 21-12-2023 16:59:18

Código documento Trilce: TRI - 0704549

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<b>Pág.</b>
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de originalidad de los autores	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
<b>I. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>III. METODOLOGÍA</b>	<b>16</b>
3.1.Tipo y diseño de investigación	16
3.2.VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN	16
3.3.Población, muestra y muestreo	17
3.4.Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.5.Procedimientos	21
3.6.Método de análisis de datos	22
3.7.Aspectos éticos	22
<b>IV. RESULTADOS</b>	<b>24</b>
<b>V. DISCUSIÓN</b>	<b>29</b>
<b>VI. CONCLUSIONES</b>	<b>35</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES</b>	<b>37</b>
REFERENCIAS	39
ANEXOS	50

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Niveles de agresividad	24
Tabla 2.	Niveles de autoeficacia académica	24
Tabla 3.	Prueba de Shapiro Wilk para las variables de agresividad y autoeficacia académica con sus dimensiones según tipo de sexo	25
Tabla 4.	Comparación de agresividad según sexo	26
Tabla 5.	Comparación de autoeficacia académica según sexo	26
Tabla 6.	Correlación entre agresividad y autoeficacia académica	26
Tabla 7.	Correlación entre autoeficacia académica y dimensiones de agresividad	27

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de Ventanilla en 2023. Es de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 29,591 estudiantes de secundaria matriculados en Ventanilla, según los datos proporcionados por la Estadística de Calidad Educativa (ESCALE, 2023). La muestra de 496 estudiantes se seleccionó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando los criterios de inclusión y exclusión. Se utilizaron el Cuestionario de Agresión (AQ) y la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados revelaron correlación inversa significativa entre agresividad y autoeficacia académica ( $r=-.238$ ,  $p=0.001$ ). Al compararse por género, se observó ligera predominancia de agresividad en mujeres y niveles superiores de autoeficacia académica en hombres. En cuanto a niveles, la agresividad se distribuyó en un 36.5% en nivel bajo y un 26% en nivel medio. En autoeficacia académica, predominó el nivel medio (40.1%), seguido por el nivel alto (37%). En conclusión, se evidenció correlación inversa entre agresividad y autoeficacia académica, indicando que a medida que la agresividad aumenta, la autoeficacia académica disminuye y viceversa, es decir, estudiantes con menor propensión a comportamientos agresivos exhibieron mayor confianza en sus habilidades académicas.

Palabras clave: agresividad, autoeficacia académica, comportamiento agresivo, adolescentes, estudiantes de secundaria.



## ABSTRACT

The objective of the research was to determine the relationship between aggressiveness and academic self-efficacy in high school students from Ventanilla in 2023. It has a quantitative approach, non-experimental design and cross-sectional. The population was made up of 29,591 high school students enrolled in Ventanilla, according to the data provided by the Educational Quality Statistics (ESCALE, 2023). The sample of 496 students was selected through non-probabilistic convenience sampling, considering the inclusion and exclusion criteria. The Aggression Questionnaire (AQ) and the Perceived Self-Efficacy in Academic Situations Scale (EAPESA) were used. The results revealed a significant inverse correlation between aggressiveness and academic self-efficacy ( $r=-.238$ ,  $p=0.001$ ). When compared by gender, a slight predominance of aggressiveness was observed in women and higher levels of academic self-efficacy in men. In terms of levels, aggressiveness was distributed in 36.5% at low level and 26% at medium level. In academic self-efficacy, the medium level predominated (40.1%), followed by the high level (37%). In conclusion, an inverse correlation was evident between aggressiveness and academic self-efficacy, indicating that as aggressiveness increases, academic self-efficacy decreases and vice versa, that is, students with a lower propensity for aggressive behaviors exhibited greater confidence in their academic abilities.

Keywords: aggression, academic self-efficacy, aggressive behavior, adolescents, high school students.

## I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la agresividad mostrada por estudiantes de secundaria de diversas instituciones educativas del país, se ha convertido en una enorme inquietud debido a los efectos adversos que generan no solo en el área emocional y bienestar de los estudiantes, sino también en el ambiente escolar y en su propio rendimiento académico. Esto último es resaltante, ya que estudiantes que experimentan niveles significativos de agresividad, pueden sentir inseguridad y falta de confianza en su capacidad para obtener buenos resultados académicos (Alam y Halder, 2018).

La agresividad en la escuela es un problema evidente que no solo se da a nivel nacional, sino que mundialmente existe evidencia acerca de esta problemática; es por ello que los Investigadores de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) mediante la encuesta mundial de salud a escolares aplicado a 96 países (Global School – Based Student Health Survey - GSHS) reportaron que el 36% de estudiantes había peleado con un compañero al menos una vez durante el año pasado de tomada la encuesta, por otro lado, el 32.4% de alumnos refiere haber sido víctima de agresiones físicas al menos una vez en el año, un 9.6% refiere haberlo sufrido en tres o dos ocasiones y un 9% en cuatro o más. Asimismo, para los expertos del Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF, 2019), uno de cada tres estudiantes de 13 y 15 años está involucrado en agresiones de tipo físico. Además, en una recopilación de datos de 25 países, se reportó que entre el 20% a más del 50% de adolescentes entre 13 a 15 años han sufrido de agresiones de tipo físico por alumnos de su misma escuela.

Los especialistas de la Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo y la Fundación Mutua Madrileña (ANAR, 2021) reportaron que entre el año 2020 y 2021, a través del tercer informe de prevención del acoso escolar en las instituciones educativas, aplicado a 18.510 alumnos entre 9 a más de 15 años, referente a las agresiones en grupo dadas en el contexto escolar, se incrementaron de un 43.7% en el 2018 y 2019, a un 72.4% en 2020 y 2021.

A nivel latinoamericano, los investigadores del Banco Mundial (2015) manifestaron que, tan solo en México, el 69% de alumnos de secundaria encuestados refirieron haber sufrido de violencia o agresión en su escuela al menos una vez, en Brasil un 70% de alumnos refirió haber sido testigo de agresión al menos una vez en su vida escolar, y en Argentina, el 66% de alumnos encuestados manifestaron que sabían de agresiones psicológicas constantes que eran propinadas hacia otros estudiantes.

A nivel nacional, especialistas del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2019) presentaron los resultados de la encuesta nacional sobre relaciones sociales, donde se informó que un total 68.5% de estudiantes encuestados entre 12 a 17 años, sufrieron agresiones psicológicas y/o físicas en su escuela al menos una vez en su vida. Además, estos mismos investigadores (INEI, 2022) reportaron que durante el periodo escolar comprendido entre 2020 y 2021 la tasa de deserción fue del 2,7% para estudiantes varones y 2,6% para estudiantes mujeres.

En cuanto a nivel local, expertos de la UGEL 02 – Ventanilla, reportaron al Comité Distrital de Seguridad Ciudadana (CODISEC, 2023) que, tan solo en el 2019, hubo 267 casos de agresión escolar. En el 2020, esta cantidad se redujo a 16 reportes, al igual que en el 2021 donde tan solo existieron 11 casos. No obstante, en el 2022 estos casos se incrementaron, llegando a un total de 44 casos de agresión escolar, donde se dividen en 18 reportes de agresión física, 16 reportes de agresión psicológica y 10 de agresión sexual.

La agresividad es toda conducta que tiene como objetivo generar daño hacia sí mismo o hacia otra persona. Las causas de estos comportamientos han sido ampliamente investigadas en psicología. Existe un consenso generalizado de que estas conductas se deben a una deficiencia en el desarrollo de habilidades prosociales, y está a su vez, expuesta a cambios sociales y fisiológicos, propiamente durante la etapa de la adolescencia (Buss y Perry, 1992).

Por otro lado, la autoeficacia se centra en las convicciones que una persona alberga acerca de su capacidad para alcanzar metas concretas (Garzón et al., 2021). Estas creencias tienen un impacto positivo en su habilidad para establecer

conexiones sociales, forjar amistades, colaborar y adoptar actitudes altruistas (Bandura, et al. 2003).

En sus investigaciones con adolescentes, Bandura (2006) observó que la autoeficacia está estrechamente vinculada con la agresividad, descubrió que a menor autoeficacia corresponde una mayor propensión a la agresividad y una mayor inclinación hacia la conducta antisocial.

Bandura (1973) refiere que los estudiantes que se consideran ineficaces en las tareas académicas tienden a mostrar menos conductas prosociales, lo que sugiere que la autoeficacia puede desempeñar un papel mediador en la regulación del funcionamiento humano. De la misma manera, Perry et al. (1986, como se citó en Carrasco y Del Barrio, 2002) evidenciaron que la percepción de eficacia en el desempeño académico juega un rol esencial como mediador sociocognitivo en los comportamientos agresivos o prosociales. Aquellos individuos que se consideran a sí mismos como poco eficaces en las actividades académicas, presentan niveles más elevados de comportamientos delictivos. Estos comportamientos comprenden la agresión física y verbal, amenazas, chantajes, engaños, actos destructivos, entre otros. Asimismo, Allen et al. (1990) observaron que los adolescentes con baja autoeficacia tienden a participar más en actividades relacionadas con el consumo de drogas, comportamientos sexuales de riesgo y conductas transgresoras.

Es importante destacar que tanto la falta de autoeficacia como la baja autoestima, pueden incidir de manera desfavorable en el bienestar mental y social de los adolescentes. Se ha encontrado una relación entre la baja autoestima y la agresividad, dado que los adolescentes que experimentan sentimientos de inferioridad e inutilidad pueden recurrir a comportamientos agresivos para defenderse (Torregrosa et al., 2021).

De esta manera, la autoeficacia es un componente crucial en la vida de los adolescentes para enfrentar los desafíos y su propensión a la agresividad, que impulsa estrategias de afrontamiento que permiten gestionar de manera eficaz las tensiones y conflictos (Savino, 2021).

Dado este contexto, se estima pertinente plantear la siguiente cuestión. ¿Cuál es la relación entre la agresividad y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023?

A nivel teórico, se aportará información científica importante ya que buscará esclarecer la relación de estas dos variables juntas escasamente estudiadas en los últimos años como lo es la agresividad y la autoeficacia en estudiantes adolescentes. A nivel social, se aportará al amplio campo de la investigación, siendo de beneficio directo a los propios estudiantes que tienen problemas de agresividad; como también, para los miembros de la familia e instituciones educativas. A nivel práctico, toda la comunidad educativa ya sea pública o privada serán beneficiados con los resultados, ya que, a partir de lo hallado, se analizarán y elaborarán diversos programas preventivos promocionales que reviertan o potencien aspectos encontrados en los adolescentes, y puedan aplicar programas de intervención pertinentes en beneficio de los estudiantes.

La investigación tendrá como objetivo general: determinar la relación entre agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023. En cuanto a los objetivos específicos, serán los siguientes: 1) determinar la relación entre autoeficacia académica y dimensiones de agresividad, 2) comparar el nivel de agresividad según sexo, 3) comparar el nivel de autoeficacia académica según sexo, 4) describir el nivel de agresividad, 5) describir el nivel de autoeficacia académica.

La hipótesis general de la investigación será la siguiente: existe correlación inversa y significativa entre agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023. En cuanto a las hipótesis específicas serán las siguientes: 1) existe correlación inversa y significativa entre autoeficacia académica y las dimensiones de agresividad, 2) existen diferencias significativas en el nivel de agresividad según sexo, 3) existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia académica según sexo.

## II. MARCO TEÓRICO

A través de una búsqueda exhaustiva en las bases de datos como: Redalyc, ScienceDirect, Scielo, Ebsco, Dialnet, Google académico y Scopus, no se encontraron investigaciones que abordaran las dos variables de estudio específicas. Sin embargo, se identificaron investigaciones relacionadas a otras variables similares de estudio.

A nivel nacional, Estrada et al. (2021) exploraron la relación entre la autoestima y la agresividad en Perú. El estudio fue de enfoque cuantitativo y de diseño no experimental, de tipo descriptivo - correlacional transeccional. La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes de 11 a 14 años, para la presente investigación, se aplicaron la prueba de Autoestima para Escolares y el Cuestionario de Agresión. Se encontró que la autoestima se relaciona inversa y significativamente con la agresividad ( $r=-.762$ ;  $p<0.05$ ). En conclusión, a medida que la autoestima aumenta, la tendencia a mostrar comportamientos agresivos tiende a disminuir.

En un estudio realizado por Contreras (2006) se examinó la relación entre la agresividad con la autoeficacia y estilos parentales. Esta investigación fue de enfoque correlacional de tipo no experimental. La muestra consistió de 424 estudiantes con edades comprendidas entre los 13 a 18 años. En la evaluación de las variables, se emplearon el Inventario modificado de Buss y Durkee, el EMBU89 y la Escala General de Autoeficacia de Baessler y Schwarzer. Los resultados apuntan hacia una correlación directa y significativa entre la agresividad y la autoeficacia ( $r= .120$ ;  $p = .013$ ). En conclusión, si la agresividad se intensifica, también se evidencia un incremento en la autoeficacia.

Asimismo, Prado (2018) llevó a cabo una investigación que exploró la relación entre la agresividad y el estado emocional. Con este propósito, se utilizó un estudio descriptivo comparativo correlacional. Aquella muestra incluyó a 343 estudiantes de Lima Metropolitana que cursaban entre el 1er y 4to grado de secundaria. Los instrumentos utilizados para la recopilación de datos fueron el cuestionario de Buss-Durkee y la escala de autopercepción del estado emocional. Los resultados obtenidos destacaron una correlación directa moderada y significativa entre la agresividad y el estado emocional ( $r= .585$ ;  $p = .001$ ). En

conclusión, a mayor agresividad, mayor predisposición a una futura inestabilidad emocional.

Por otro lado, a nivel internacional, en un estudio realizado por Kalsoom y Noureen (2021) en EE. UU. se investigó la relación entre la agresividad y autoestima en estudiantes. La metodología usada fue de diseño correlacional y de tipo no experimental. En esta investigación participaron 300 estudiantes con edades comprendidas entre 17 y 22 años. Para medir la agresividad se empleó El Cuestionario de Agresión de Buss y Perry (AQ), entre tanto, para medir la autoestima se usó la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados revelaron una correlación inversa y de magnitud moderada entre las variables ( $r = -.623$ ;  $p = .000$ ). En conclusión, según los resultados encontrados, se establece que la autoestima permite un mejor desarrollo y aceptación personal, de manera que, si la autoestima es baja, es probable que aparezcan conductas agresivas como forma de expresión o defensa.

En un estudio realizado en la India por Fayaz (2019), se examinó la relación entre la inteligencia emocional y la agresividad. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo y descriptivo-correlacional. La muestra estuvo compuesta por 100 adolescentes. Para la recolección de datos, se emplearon el Cuestionario de Agresión AQ para medir la agresividad y la escala Trait Meta-Mood para evaluar la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos revelaron una relación significativa y negativa entre las subescalas de agresividad y la capacidad emocional. Además, se observó una correlación significativamente negativa ( $r = -.381$ ;  $p < 0.05$ ) entre la agresividad física y la transparencia emocional. Asimismo, se encontró una correlación significativamente negativa ( $r = -.302$ ;  $p < 0.05$ ) entre la agresión verbal y la claridad emocional. Por último, se identificó una correlación negativa significativa ( $r = -.254$ ;  $p < 0.05$ ) entre la ira y la atención emocional. En conclusión, a medida que la capacidad emocional aumente o se desarrolle adecuadamente, la tendencia a mostrar comportamientos agresivos disminuirá en los adolescentes, según los resultados evidenciados de este estudio en India.

En otro estudio llevado a cabo en la India, Harshmeet (2018) investigó la correlación entre la agresividad y el bienestar psicológico. Este estudio, fue de tipo cuantitativo y de diseño correlacional. La muestra se realizó a 250 adolescentes de

16 a 18 años, quienes fueron evaluados con diferentes instrumentos tales como el Cuestionario de Agresión por Buss y Perry y la Escala de Bienestar Psicológico (SPWB). Los datos que se obtuvieron, demuestran de manera concluyente una correlación significativamente negativa entre ambas variables ( $r=-.850$ ;  $p\leq 0.01$ ). Como conclusión, los hallazgos revelan que a medida que los niveles de agresividad aumentan, el impacto negativo en el bienestar psicológico de los adolescentes también se intensifica.

Luego de desarrollar los antecedentes de la investigación. A continuación, se muestra una recopilación de información teórica de la primera variable a estudiar, detallándose el origen del término, definiciones y su importancia.

La agresividad, como comportamiento humano, ha sido objeto de estudio en diversas teorías y disciplinas. Según Berkowitz (1996), la agresividad deriva del latín “aggreior”, que significa “abordar”, “atacar” o “asaltar” y se refiere al acto de agredir verbal o físicamente a algo o alguien. De igual manera, la Real Academia Española (RAE, 2022) acuñó el término agresión como el acto de acometer contra alguien para causar daño o herirlo.

Para Matalinares et al. (2012), la agresividad es un proceso emocional y cognitivo, que implica la generación de comportamientos como respuesta a diferentes estímulos. En este proceso, se experimentan sensaciones de rencor, frustración y pretensión de lastimar; ya sea a un objeto, una persona o un animal. Según Buss y Perry (1992), se manifiesta cuando una persona se encuentra en circunstancias incómodas y problemáticas, lo que crea una predisposición a reaccionar de manera agresiva. Esta agresividad se expresa a nivel físico como verbal y se caracteriza por presentar rasgos de personalidad como la ira y la hostilidad.

Por otra parte, Spielberger et al. (1995) afirmaron que existe una secuencia para que se produzca un acto agresivo en el cual se involucra las siguientes etapas: En primer lugar, se inicia con la ira como respuesta a una percepción negativa de la situación amenazante y agresiva. Esto provoca sensaciones de hostilidad, en las que se experimentan sentimientos negativos hacia los demás, que en ocasiones puede llegar a la violencia. Por último, se manifiesta el comportamiento violento con



diversas consecuencias negativas, ya sea para la misma persona como para su entorno.

La agresividad es un fenómeno que se sigue estudiando en diversas investigaciones, ya que traen implicaciones significativas en las diferentes áreas de sus vidas. En este contexto, Clay (1995) mencionó que algunas de las causas que tienen influencia en el comportamiento agresivo son: la influencia negativa de los compañeros, familias disfuncionales, falta de habilidad para tomar decisiones y los entornos sociales poco favorables. Asimismo, Garaigordobil (2005) enfatizó que los adolescentes agresivos suelen demostrar rasgos de impulsividad, inestabilidad y hostilidad.

Como consecuencia las agresiones provocan el aislamiento social, ya que experimentan rechazo social o exclusión de entornos sociales, muchos de ellos provocando soledad. Además, interfiere en el rendimiento académico, dificultando la concentración y el trabajo en equipo. Por último, el ciclo de la violencia continúa de generación en generación afectando el bienestar de toda una sociedad (UNICEF, 2020).

Asimismo, es necesario distinguir los términos que se asemejan a la agresividad. Uno de ellos es la violencia, la cual es caracterizada por su intensidad, perversidad, capacidad destructiva, carencia de justificación, desaprobación social y sanción por las leyes, es decir, es considerada ilegal. Por otro lado, la conducta agresiva a veces puede ser legítima al ser utilizada como una forma de defensa frente a un ataque externo en busca de justicia (Carrasco y González, 2006). Otro término relacionado es la ira y la hostilidad. La ira es una respuesta emocional intensa de enfado o furia, mientras que la hostilidad se caracteriza por una actitud negativa, que busca en última instancia la destrucción o daño como objetivo. En contraste, la agresividad tiene un componente comportamental dirigido a ocasionar daño a objetos o personas (Spielberger et al., 1983).

Seguidamente, se expondrán algunas teorías relevantes y significativas que proporcionan una base teórica sólida para comprender mejor la agresividad, y sus dimensiones, aspecto fundamental para el estudio.

La teoría de Aproximación Cognitiva Neoasociacionista desarrollada por Berkowitz (1990), mencionó que la agresividad se representa de la siguiente manera: un evento aversivo provoca un sentimiento desagradable que, al estar asociado con pensamientos, recuerdos, reacciones expresivo-motoras y otras emociones negativas relacionadas con una inclinación hacia la lucha, desencadenan un sentimiento negativo que puede dar lugar a comportamientos agresivos. En este sentido, es importante tener en cuenta lo siguiente: a) las emociones que están conectadas por un conjunto de sentimientos, reacciones expresivo-motoras, pensamientos y recuerdos, activan una red de asociación, provocando la aparición de un recuerdo aversivo que a su vez, activará un conjunto de emociones, de modo que, estas respuestas expresadas constituyen la base de una experiencia emocional, b) las cogniciones se refieren a cómo el individuo interpreta y evalúa los eventos a través sus ideas, atribuciones y valoraciones que están vinculadas a la memoria, los sentimientos y las reacciones expresivas que pueden detener o desencadenar comportamientos agresivos y c) el comportamiento agresivo también puede ser activado por estímulos externos de tipo agresivo, como imágenes, personas y armas; que evocan recuerdos desagradables, es decir, no solo está originado por la emoción negativa.

Según la Teoría de la excitación – transferencia establecida por Zillmann (1971, como se citó en Igartua, 2002), la excitación fisiológica acumulada en las personas puede desencadenar conductas agresivas. Para ilustrarlo, se menciona el caso de un padre de familia que, después de enfrentarse a un conflicto laboral, muestra una respuesta agresiva frente a una situación problema en casa. La expresión de esta conducta no se dirige directamente hacia la fuente principal de malestar en su trabajo, denominado excitación; sino que se desplaza hacia cualquier objeto o persona presente en una segunda situación, llamado transferencia. Es así, que la primera experiencia genera adrenalina, la cual, tiene un periodo corto de tiempo, denominándose “excitación residual “y cuando aparece un segundo estímulo, la energía del primero pasa al segundo, desencadenando una agresión.

Además, se encuentra la Teoría de la frustración y agresión presentada por Dollard et al. (1939), quienes postularon que la frustración desencadena la

agresión. Es decir, cuando se presenta un obstáculo que impide alcanzar un objetivo deseado, se experimenta la frustración, generando una respuesta de agresión, como una forma deliberada de energía acumulada para disminuir la tensión emocional. La influencia de la frustración en la propensión a causar daño aumenta cuanto más satisfecho el individuo haya anticipado estar con un objetivo no alcanzado y cuanto más alta sea su expectativa de lograrlo. Sin embargo, para Miller (1941), la frustración no siempre conlleva a la agresión, ya que va a depender del individuo buscar alternativas para superar obstáculos, como buscar otras metas para inhibir la agresividad o escapar de la situación. Eso sí, si el impedimento continúa a pesar de las diferentes alternativas y aumenta los números de fracasos, la conducta agresiva puede aparecer.

Por otra parte, la Teoría Social Cognitiva elaborado por Bandura (1973) refirió que el aprendizaje social de la agresión implica tres tipos de mecanismos: a) mecanismos que son responsables de la agresión: modelos familiares, sociales, medios de comunicación, o símbolos de forma gráfica o verbal; y la experiencia directa reforzada por recompensas y castigos, que contribuyen al desarrollo y la propagación de la agresión, b) mecanismos que instigan a la agresión: la experiencia de un acontecimiento aversivo, recompensas esperadas, órdenes que incitan a la agresión, el control ilusorio basado en creencias, alucinaciones y mandatos divinos; y c) mecanismos que mantienen a la agresión: reforzador vicario, reforzador externo y el autorreforzamiento.

En este sentido, Buss y Perry (1992) plantearon que la agresividad tiene cuatro dimensiones: a) agresividad física, en la que se usa el cuerpo para dañar a otro y se manifiesta a través de golpes, bofetadas, empujones (Solberg et al., 2003), b) agresividad verbal, que es aquel intercambio de palabras para dañar a la otra persona, donde existen insultos, sufrimiento e incomodidad (Caims, 2001), c) ira, implica un conjunto de sentimientos negativos como resentimiento, furia, irritación o cólera al sentir que los derechos, metas, o satisfacción del individuo fueron dañados u obstaculizados (Berkowitz, 1996) y d) hostilidad, se refiere a la actitud negativa acompañada de sentimientos tales como desprecio, disgusto, indignación y deseo de agredir o hacer daño a una o más personas (Buss, 1961).

A continuación, se presentará información significativa de la segunda variable del estudio, en la cual se explicará la etimología del término, definiciones y su importancia.

En cuanto a la etimología de la autoeficacia, es necesario descomponer el término en dos partes. El término “auto” proviene del griego que significa “uno mismo” o “por sí mismo” y el término “eficacia” deriva del latín “efficacia” que significa “capaz de producir un resultado”, en este contexto, la palabra autoeficacia significa “creencia en las habilidades personales para lograr un objetivo o resultado” (RAE, 2022). De esta manera, se busca proporcionar una explicación del significado de la variable que será utilizada en el estudio actual.

Asimismo, es necesario conocer los distintos conceptos que se tiene acerca de la autoeficacia. Respecto a ello, Schwarzer et al. (1999) explicaron que la autoeficacia es la confianza personal en la habilidad para enfrentar desafíos en una variedad de situaciones, demostrando un alcance amplio y una estabilidad duradera. Esto demuestra que la autoeficacia no se limita solamente a una única área o circunstancia, sino que abarca un rango extenso de situaciones desafiantes. Por su parte, Zimmerman et al. (2005) mencionaron que esta representa a un conjunto de convicciones individuales sobre las habilidades para adquirir conocimientos o desempeñarse de manera eficaz en una situación, actividad o tarea específica. Esta afirmación destaca que cuando confiamos en nuestras capacidades de aprendizaje y desempeño, estamos más dispuestos a enfrentar situaciones exigentes y es más probable que logremos resultados exitosos.

Conforme a ello, Bandura et al. (1999) afirmaron que las creencias de autoeficacia son percepciones acerca de las propias habilidades para planificar y ejecutar las acciones necesarias que conducirán a resultados y logros esperados. De acuerdo a lo expuesto se consolida que la autoeficacia influye en la confianza y motivación de una persona para poder enfrentar desafíos y alcanzar sus metas propuestas.

En cuanto a la autoeficacia académica, Feldman et al. (2016) explicaron el término como un grupo de creencias individuales acerca de la habilidad de un estudiante para estructurar, controlar y llevar a cabo acciones con la finalidad de

alcanzar los niveles académicos esperados. Por otro lado, Palenzuela (1983) la describió como el conjunto de creencias que los estudiantes hacen sobre sus propias habilidades acerca de cómo enfrentan y manejan situaciones relacionadas con lo académico. Tales afirmaciones consolidan la idea de que cuando nos referimos a la autoeficacia académica, estamos hablando de las creencias que los estudiantes tienen acerca de su capacidad personal para afrontar y vencer las dificultades que surgen en el entorno educativo.

Por otro lado, es necesario detallar las diferencias que existen entre términos similares a la autoeficacia. Uno de ellos es el autoconcepto, el cual es definido como el producto de las percepciones internas construidas por los individuos a lo largo de su vida a causa de experiencias vividas en distintas circunstancias (Núñez y Gonzales, 1994). Las diferencias con este término se pueden explicar, sabiendo que las creencias de autoeficacia son evaluadas a través de preguntas que indagan sobre la capacidad de uno mismo, mientras que el autoconcepto se evalúa mediante preguntas relacionadas con la identidad y las emociones, además, las respuestas a las preguntas de autoeficacia revelan el nivel de confianza que una persona tiene para llevar a cabo una tarea exitosamente, mientras que las respuestas a las preguntas de autoconcepto revelan la percepción propia sea positiva o negativa que las personas tienen de sí mismas (Martínez y Salanova, 2006). Otro concepto relacionado es la autoestima, la cual es definida como una capacidad interior que nos permite manifestar y complementar aspectos de nuestra autoevaluación, revelando la percepción de quiénes somos y cómo nos relacionamos con el entorno en general, ya sea en términos favorables o desfavorables, mientras que la autoeficacia se refiere a la percepción que un sujeto tiene acerca de su habilidad para planificar y llevar a cabo las acciones requeridas para alcanzar una meta (Reina, 2017).

A continuación, se expondrán algunas teorías destacadas y significativas que explican la autoeficacia, además de abordar en detalle sus dimensiones. De esta manera, se brindará un sólido y enriquecedor cimiento teórico para la presente investigación.

La teoría de Control Percibido de Rotter (1966) propuso que las personas pueden tener una inclinación hacia un locus de control interno o externo. Aquellos

con un locus de control interno asumen la responsabilidad de sus circunstancias y atribuyen su éxito a sus propias habilidades y esfuerzos. Por el contrario, aquellos con un locus de control externo creen que su vida está controlada por factores externos y ven sus logros o fracasos como resultado del azar o la suerte. Según esta teoría, las expectativas y el valor asignado a los resultados de las acciones están relacionados con los logros en diferentes áreas de la vida. De ahí, el refuerzo y la valoración desempeñan un papel fundamental en la conducta de aquellas personas que tienen percepción de control interno, que actúan de manera responsable para influir en su propio futuro, y aquellas que tienen percepción de control externo, dependiendo de los resultados de las circunstancias y opinión de los demás.

La teoría social cognitiva de Bandura (1986) explicó que el comportamiento humano se rige por un modelo conocido como reciprocidad triádica. En este modelo, la interacción entre la conducta, los aspectos personales (biológicos, cognitivos y afectivos) y los factores del entorno resultan determinantes para comprender el comportamiento en una dinámica bidireccional, es decir, la conducta de una persona influye en las situaciones en las que se encuentra, y a su vez, estas situaciones influyen los pensamientos, emociones y acciones relacionadas con sus actividades. En este contexto, la autoeficacia, que se refiere a la creencia en la capacidad personal, puede ser moldeada y fortalecida a través de las interacciones con el entorno. Así, los resultados exitosos y fallidos pueden influir en la autoeficacia percibida y en la forma en que una persona se enfrenta a desafíos futuros.

La teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) postuló que las creencias de autoeficacia se originan a partir de cuatro fuentes distintas: las experiencias pasadas (la consecución constante de éxitos refuerza las creencias de autoeficacia, mientras que los fracasos recurrentes las debilitan), información vicaria (si otras personas pueden lograrlo, aumenta nuestra creencia en nuestra propia capacidad), persuasión verbal (el apoyo, los comentarios constructivos y el respaldo social influyen en nuestras creencias de autoeficacia) y estado emocional y fisiológico (los estados emocionales positivos y la sensación de bienestar refuerzan nuestra confianza en nuestras habilidades). De este modo, Bandura et al. (1999)

mencionaron que las personas con un nivel alto de autoeficacia tienen las cualidades y capacidades necesarias para adaptarse al entorno y alcanzar sus metas.

Por otra parte, se explican las tres dimensiones que tiene la autoeficacia: la primera dimensión es el nivel, que implica clasificar los niveles de dificultad y reconocer que las perspectivas de éxito varían según cada individuo; la segunda dimensión es la generalidad, que alude a la capacidad de afrontar tanto situaciones exitosas como de fracasos en diferentes contextos, más allá de las experiencias pasadas; por último, tenemos a la fuerza, la cual está relacionada con el nivel de confianza que una persona posee para llevar a cabo una actividad específica (Bandura et al., 1999).

A continuación, resulta pertinente resaltar a la teoría social cognitiva desarrollada por Bandura, la cual juega un papel integrador en la investigación al abordar las dos variables. Según esta teoría, el comportamiento humano se explica mediante el concepto de reciprocidad triádica, donde los aspectos conductuales, personales (cognitivos, biológicos y afectivos) y ambientales interactúan de manera directa e influyen en las creencias de autoeficacia de los individuos. Además, se destaca el papel del aprendizaje vicario, donde las personas obtienen conocimientos y comportamientos al observar, imitar y experimentar directamente, lo cual está estrechamente relacionado con la expresión de conductas agresivas (Bandura, 1973).

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, se establece la relación entre las variables objeto de estudio y los estudiantes de nivel secundaria.

Durante la adolescencia se atraviesa por un proceso de desarrollo a nivel cognitivo, social, físico y emocional. En relación a las edades que comprende este periodo, los expertos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) mencionaron que la adolescencia se da a partir de los 10 a 19 años. Por su parte, los especialistas del Ministerio de Salud (MINSA, 2019) consideraron que estos cambios empiezan desde los 12 a 17 años y 11 meses. Además, para los expertos del Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) establecieron que las edades

correspondientes a la educación secundaria son entre 12 y 16 años, con una edad máxima de acceso al 5to grado hasta los 18 años.

En relación a la agresividad y la adolescencia, Claps y Vidal (2011) afirmaron que, en esta etapa crítica, se suelen desarrollar conductas desadaptativas, debido a que están en la búsqueda de su identidad, ya que suelen experimentar una serie de cambios hormonales, sociales, físicos y emocionales; generando conflictos internos como externos que se expresan a través de la agresividad. Por lo tanto, es importante saber detectar los factores que influyen en ciertos comportamientos como la agresividad para así poder brindar al adolescente un entorno seguro. Además, Tur et al. (2016) mencionaron que las mujeres exhiben mayores conductas prosociales y morales, mientras que los varones suelen responder con acciones agresivas ante situaciones estresantes.

En relación a la autoeficacia académica durante la etapa de la adolescencia, González y Tourón (1992) señalaron que los estudiantes que poseen altas expectativas de autoeficacia experimentan una mayor motivación en el ámbito académico. Además, obtienen mejores resultados académicos, demuestran habilidades efectivas para regular su propio aprendizaje y exhiben una mayor motivación intrínseca durante el proceso de adquisición de conocimientos. Estos hallazgos resaltan la relevancia de promover la autoeficacia en los adolescentes, ya que puede influir de manera significativa en su desempeño académico y en su desarrollo personal durante esta fase crucial de la vida.



### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

**Tipo de investigación:** es de tipo básico, es decir, no buscó resolver un problema, sino que se orientó a la nueva adquisición de conocimientos a fin de ampliar el conocimiento de una realidad (Cegarra, 2004). Así también, fue de carácter cuantitativo, ya que se enfocó en la recolección de datos numéricos y estadísticos para responder preguntas de investigación (Alan y Cortez, 2018).

**Diseño de investigación:** fue no experimental, pues las variables de estudio no se manipularon, se estudiaron en su estado natural (Kerlinger y Lee, 2002). Asimismo, fue de corte transversal ya que se recopilaban los datos en un solo momento (León y Montero, 2005). A su vez, fue correlacional, ya que se examinaron las asociaciones entre las variables sin manipular o controlar ninguna de ellas (Ato y Vallejo, 2015).

#### 3.2. Variables y operacionalización

##### Variable 1: agresividad

- **Definición conceptual:** es cualquier tipo de maltrato que se ejerce a uno o más personas, además, se manifiesta de forma verbal y física, las emociones que se presentan es la ira y la hostilidad (Buss y Perry, 1992).
- **Definición operacional:** se midieron mediante el cuestionario de Agresión de Buss y Perry– AQ, adaptada por Matalinares et al. (2012) constituida por 29 reactivos de 4 dimensiones y con respuestas de tipo Likert.
- **Dimensiones:** agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad.
- **Indicadores:**
  - Agresividad física: golpes, empujones.
  - Agresividad verbal: gritos, insultos, burlas.
  - Ira: rabia, enfado.
  - Hostilidad: disgusto, evaluación negativa.
- **Escala de medición:** de tipo ordinal, de escala Likert con cinco opciones de respuesta: completamente falso para mí, bastante falso para mí, ni

verdadero ni falso para mí, bastante verdadero para mí y completamente verdadero para mí.

### **Variable 2: autoeficacia académica**

- **Definición conceptual:** son el conjunto de creencias que los estudiantes hacen sobre sus propias habilidades acerca de cómo enfrentan y manejan situaciones relacionadas al ámbito académico (Palenzuela,1983).
- **Definición operacional:** se obtuvieron puntajes de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) de David López Palenzuela (1983), constituida por 10 ítems de 1 dimensión y con respuestas de tipo Likert.
- **Dimensiones:** tiene una estructura unidimensional.
- **Indicadores:**
  - Confianza
  - Capaz
  - Convicción
  - Toma de decisiones
- **Escala de medición:** de tipo ordinal, de escala Likert con cuatro opciones de respuestas: nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre.

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

**Población:** es un grupo de objetos o individuos con características similares, de los que se quiere indagar sobre algo para una investigación (Arias et al., 2016). En el presente estudio, la población estuvo constituida por 29,591 estudiantes de secundaria matriculados en instituciones educativas ubicadas en el distrito de Ventanilla, según los datos de la Estadística de Calidad Educativa (ESCALE, 2023).

Criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en instituciones educativas de Ventanilla.
- Estudiantes que tengan entre 12 a 17 años (MINEDU, 2022).
- Estudiantes matriculados en el nivel secundario.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no deseen participar voluntariamente.
- Estudiantes que no contaron con el permiso de su apoderado.
- Estudiantes que no completen correctamente los cuestionarios.

**Muestra:** es una pequeña parte extraída de la población y permitirá seleccionar adecuadamente los datos a investigar (Arispe et al., 2022). De acuerdo con la fórmula para determinar el tamaño de muestra en poblaciones finitas, con un límite máximo de error del 5% y un nivel de confianza del 95% (Aguilar, 2005), se obtuvo una cantidad de 380 sujetos como muestra idónea para la investigación. No obstante, en el marco de esta investigación, se contó con una muestra de 496 estudiantes de secundaria provenientes de dos instituciones públicas y otras dos privadas ubicadas en Ventanilla. Esto nos garantizó una muestra importante y la obtención de resultados más significativos.

**Muestreo:** el muestreo fue no probabilístico por conveniencia, porque se trabajó con estudiantes que se tenga acceso y cumplan con los criterios de inclusión (Otzen y Manterola, 2017).

**Unidad de análisis:** estudiante de educación secundaria con edad comprendida entre los 12 y los 17 años, que esté matriculado en una institución educativa situada en el distrito de Ventanilla durante el año 2023.

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

**Técnica:** se utilizó como método de recopilación de información a la encuesta, empleando un cuestionario escrito autoadministrado (Rojas, 2011). El objetivo de la encuesta fue recopilar datos de un grupo representativo de individuos acerca de un tema específico.

**Instrumentos:** para Estrada y Caravantes (2018), el instrumento de una investigación posibilita a la técnica de recolección de datos. A continuación, se presentan los instrumentos utilizados en la presente investigación.

**Cuestionario de Agresión (AQ):** creada por Buss y Perry (1992), procedente de Estados Unidos y adaptada al español por Andreu et al. (2002). El instrumento tiene el objetivo de evaluar la agresividad a nivel general y en sus cuatro dimensiones como la agresividad física, agresividad verbal, hostilidad e ira, en personas de entre 12 y 25 años. El cuestionario está conformado por 29 ítems y las respuestas se presentan en una escala Likert de cinco opciones

(1=Completamente falso para mí, 2= Bastante falso para mí, 3=Ni verdadero ni falso para mí, 4= Bastante verdadero para mí, 5= Completamente verdadero para mí). No existe una limitación de tiempo establecida para completar el cuestionario, sin embargo, en promedio, se requieren aproximadamente 15 minutos para finalizarlo. Las puntuaciones abarcan un rango que va desde 29 hasta 145. Para obtener la puntuación total, se suman todos los elementos del cuestionario, el cual consta de cuatro dimensiones. Dependiendo de la puntuación obtenida, se realizará una clasificación en una categoría específica.

**Propiedades psicométricas originales:** en la versión original se obtuvieron valores de confiabilidad por test-retest con un intervalo de 9 semanas, teniendo un puntaje de .80 a nivel general y en cuanto a la dimensiones estas fueron las siguientes: agresividad física .80, agresividad verbal .76, ira .72 y hostilidad .72. Evaluaron la validez a través del análisis factorial exploratorio, en donde evidenciaron que la estructura de cuatro factores presentaba cargas factoriales mayores a 0.35.

**Propiedades psicométricas de la versión al español:** respecto a una versión traducida y adaptada al español, encontramos al estudio de Andreu et al. (2002), quienes contaron con una muestra significativa conformada por 1.382 jóvenes y adolescentes de entre 15 y 25 años de distintos centros educativos de Madrid, España. Los resultados del estudio demostraron valores de .86 en el coeficiente de alfa, asimismo los resultados del análisis factorial confirmatorio respaldaron la estructura de cuatro factores, exhibiendo índices de ajuste idóneos (RMSEA=.05, GFI=.93, AGFI= .92).

**Propiedades psicométricas de la versión peruana:** respecto a una investigación psicométrica resaltante en Perú, se encuentra el estudio de Matalinares et al. (2012), quienes contaron con una muestra de 3,632 estudiantes de secundaria de diversas instituciones educativas de todo el Perú. Obtuvo un coeficiente alfa de .83, mientras que, en términos de validez, los resultados obtenidos a través del análisis factorial exploratorio revelaron que las cuatro dimensiones del cuestionario explican el 60, 819% de la variabilidad total, presentando cargas factoriales mayores a .77.

**Propiedades psicométricas del piloto:** para el presente estudio se trabajó con una muestra piloto de 158 estudiantes, en donde el cuestionario de

Agresión, obtuvo resultados favorables en el análisis de ítems, ya que 28 de ellos cumplen con los estándares psicométricos aceptables, mientras que uno no cumple con dichos criterios. Además, el análisis factorial confirmatorio reveló índices de ajuste apropiados (RMSEA=.041; SRMR=.076; CFI= 1.000; TLI=1.000). Finalmente, se registró un coeficiente de Omega de .904 y un coeficiente de Alfa de .901, los cuales son considerados valores adecuados.

**Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA):** creada por Palenzuela (1983), procedente de España en la Universidad de Salamanca. Con el objetivo de evaluar la autoeficacia percibida en situaciones académicas, mediante una sola dimensión dirigido a estudiantes de secundaria en adelante. La escala está conformada por 10 ítems y las respuestas se presentan en una escala Likert de cuatro alternativas (1=Nunca, 2= Algunas veces, 3= Bastantes veces y 4= Siempre). No existe límite de tiempo, pero la duración prudente para completar la escala es de aproximadamente 10 minutos. Los puntajes varían entre 10 y 40 puntos y la puntuación general se calcula mediante la suma de todos los elementos de la escala, la cual es unidimensional. En función del puntaje obtenido, se clasificará en una categoría específica.

**Propiedades psicométricas originales:** en la versión original se calcularon índices de confiabilidad por consistencia interna y se obtuvo un coeficiente de .91 en el coeficiente de alfa lo cual indica una alta consistencia en los resultados. En términos de validez, los diez ítems fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio mediante el método de máxima verisimilitud en donde las cargas factoriales fluctuaron entre .53 a .82, lo cual respalda la concepción unidimensional de la escala utilizada.

**Propiedades psicométricas de la versión Latinoamericana:** en cuanto a investigaciones relacionadas con la evaluación psicométrica en países de América Latina, el estudio más destacado fue realizado por García et al. (2016), quienes llevaron a cabo un análisis exhaustivo. Este estudio se caracterizó por su muestra amplia, compuesta por 3,250 estudiantes en Chile. Los resultados revelaron un coeficiente alfa de .88, lo que indica una alta consistencia interna de los ítems utilizados. Además, al realizar el análisis factorial confirmatorio, los investigadores lograron validar la estructura unidimensional de la escala,

obteniendo índices satisfactorios en este proceso de validación (RMSEA= .06, CFI=.96, TLI=.94, SRMR=.30).

**Propiedades psicométricas en un estudio de Perú:** respecto a una investigación psicométrica resaltante en Perú, se encuentra la investigación llevada a cabo por Olazo (2020). Este estudio se caracterizó por contar con una muestra de 324 estudiantes de secundaria provenientes de diversas instituciones educativas en Lima. Los resultados obtenidos revelaron un coeficiente alfa de .90, lo cual indica una alta consistencia interna de los ítems utilizados en la escala. Además, al realizar el análisis factorial confirmatorio, se confirmó y validó la estructura unidimensional de la escala, obteniendo índices adecuados que respaldan dicha estructura ( $\chi^2/gf= 1.8$ , RMSEA= .05, CFI= .97, TLI=.96, SRMR=.03).

**Propiedades psicométricas del piloto:** para el presente estudio se trabajó con una muestra piloto de 158 estudiantes, en donde la escala de Autoeficacia Académica, obtuvo resultados óptimos en el análisis de ítems, ya que sus 10 ítems cumplen los criterios psicométricos para ser aceptables. Adicionalmente, el análisis factorial confirmatorio reveló índices de ajuste apropiados (RMSEA = .075; SRMR = .043; CFI = .94; TLI = .92). Por último, se obtuvo un coeficiente de Omega de .867 y un coeficiente de Alfa de .875, los cuales son considerados valores adecuados.

### 3.5. Procedimientos

Como paso inicial, se estableció coordinaciones internas con cuatro instituciones educativas interesadas en obtener información estadística relevante sobre sus estudiantes. Luego, se solicitó a la universidad cartas de presentación para gestionar los permisos necesarios para llevar a cabo la evaluación, los cuales fueron entregados posteriormente a las instituciones educativas. Una vez obtenidos los permisos, se coordinaron las fechas y horas para la aplicación de los instrumentos, posteriormente a ello se procedió a elaborar el protocolo de evaluación. Dicho protocolo incluyó el asentimiento informado, una ficha con datos sociodemográficos, y los instrumentos junto con sus respectivas instrucciones. En días previos a la aplicación, se informó a los padres de familia sobre la investigación, solicitándoles su firma en el consentimiento informado. Antes de la aplicación, se comunicó a los

participantes la naturaleza anónima y voluntaria de su participación, solicitando su asentimiento informado y proporcionándoles instrucciones detalladas para completar los cuestionarios. La recolección de datos se llevó a cabo durante horas de clases de tutoría y tomó aproximadamente 20 minutos completarlo. Una vez finalizada la recopilación de datos, se procedió a depurar los protocolos según los criterios de inclusión y exclusión, se completó la base de datos, y finalmente se realizó los análisis estadísticos pertinentes.

### **3.6. Método de análisis de datos**

La información recopilada se introdujo en una base de datos de Microsoft Excel 2019 y luego fueron sometidos a análisis utilizando el software estadístico gratuito Jamovi 2.2.5. y RStudio 4.3.0. En primer lugar, se utilizó el análisis de frecuencia y porcentaje para los estadísticos descriptivos, además se realizó una prueba de normalidad de las variables utilizando el test de Shapiro-Wilk, por ser el más robusto para este análisis y con la finalidad de verificar si las variables y dimensiones presentan una distribución normal. El valor de  $p$  era menor a 0.05, por ello se empleó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman. Además, las variables no siguieron una distribución normal, por ello se empleó la prueba no paramétrica U de Mann de Whitney para las comparaciones, asimismo, se calcularon los tamaños de efecto correspondientes, tal y como menciona Pedroza et al. (2015).

### **3.7. Aspectos éticos**

Se tomaron en cuenta los aportes de American Psychological Association (APA, 2010), quienes sostuvieron que algunos de los principios de los especialistas de la salud mental son: a) lealtad y responsabilidad en las acciones, b) favorecer el bienestar psicológico evitando las malicias, c) integridad al realizar contribuciones o aportes, d) Honrar los derechos y la dignidad de todas las personas y e) Acceso libre de información.

Además, se consideró a los tratados de Belmont y Helsinki, los cuales son considerados por la Asociación Médica Mundial (2017) quienes mencionaron acuerdos para cuidar la integridad del adolescente, pues en ella,

detallaron el proceso y el objetivo de la investigación con respecto a la resolución de formularios.

Asimismo, se tuvo presente los principios y valores éticos que son: a) justicia, como una aspiración moral, b) autonomía, facultad de la persona para obrar de acuerdo a su propio entendimiento, c) beneficencia, se buscó ayudar a las personas y d) no maleficencia, evitando problemas que pueden ocurrir (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017).



## IV. RESULTADOS

### 4.1 Resultados descriptivos

Tabla 1

*Niveles de agresividad*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	64	12.9%
Bajo	181	36.5%
Medio	129	26%
Alto	97	19.6%
Muy Alto	25	5%
Total	496	100.0%

En la tabla 1 se presentan los niveles de agresividad. Se puede apreciar que, la mayoría de los participantes se ubican en el nivel bajo, con un 36.5%. Seguidamente, un sólido grupo ocupa el nivel medio, con un 26%. Finalmente, la menor proporción se ubica en la categoría de nivel muy alto, representando el 5% del total de los participantes.

Tabla 2

*Niveles de autoeficacia académica*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	112	22.6%
Medio	199	40.1%
Alto	185	37.3%
Total	496	100.0%

En la tabla 2 se visualiza los niveles de autoeficacia académica. En este sentido, la categoría más grande la ocupa el nivel medio, con un 40.1% de los evaluados. Seguidamente, se encuentran quienes están en el nivel alto con un 37.3%. Por último, la menor proporción se ubica en la categoría de nivel bajo, representando el 22.6% del total.

## 4.2 Resultados inferenciales

Tabla 3

*Prueba de Shapiro Wilk para las variables de agresividad y autoeficacia académica con sus dimensiones y según tipo de sexo*

		SW	n	p
Agresividad	Total	.992	496	.010
	Masculino	.987	263	.021
	Femenino	.994	233	.462
Autoeficacia académica	Total	.997	496	.000
	Masculino	.981	263	.001
	Femenino	.967	233	.000
Agresividad física	Total	.982	496	.000
Agresividad verbal	Total	.984	496	.000
Ira	Total	.984	496	.012
Hostilidad	Total	.988	496	.000

*Nota: SW=Shapiro Wilk; n=muestra; p = valor de probabilidad*

Antes de establecer correlaciones, es esencial llevar a cabo un análisis de la normalidad de las variables agresividad y autoeficacia académica a nivel general, con sus dimensiones y para cada grupo de sexo. Para ello se empleó el test de Shapiro Wilk, seleccionándolo por su aptitud estadística para identificar desviaciones de la normalidad (Ghasemi & Zahediasl, 2012). Los resultados revelan que, en ambas variables y sus dimensiones, los valores p son inferiores a 0.05, lo que indica que no siguen una distribución normal. A raíz de este hallazgo, se optará por utilizar la prueba de hipótesis no paramétrica Rho de Spearman para evaluar las correlaciones, ya que ambas variables al ser correlacionadas no se ajustan simultáneamente a la distribución normal.

Además, al considerar las hipótesis de comparación de grupos, se constata que solo en el grupo femenino de la variable general agresividad, se ajustó a una distribución normal. Por otro lado, el resto de grupos observados no se ajustan a una distribución normal y se seleccionará el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney como la opción adecuada para realizar estas comparaciones.

Tabla 4

*Comparación de agresividad según sexo*

Variable	Mediana		U de Mann Whitney	p	r <sub>bis</sub>
	Masculino	Femenino			
Agresividad	68.0	72.0	27594.000	.056	.09

*Nota: p= valor de probabilidad; r<sub>bis</sub>=correlación biserial*

Los resultados presentados en la Tabla 4 indican que, de acuerdo al valor p, este es mayor a 0.05, lo cual sugiere que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de agresividad según el sexo.

Tabla 5

*Comparación de autoeficacia académica según sexo*

Variable	Mediana		U de Mann Whitney	p	r <sub>bis</sub>
	Masculino	Femenino			
Autoeficacia académica	24.0	22.0	25845.500	.003	.15

*Nota: p= valor de probabilidad; r<sub>bis</sub>=correlación biserial*

Los resultados presentados en la Tabla 5 indican que, de acuerdo al valor p, este es menor a 0.05, evidenciando diferencias estadísticamente significativas en la autoeficacia académica según el sexo. En términos de mediana, se destaca que son los estudiantes de sexo masculino quienes exhiben una mayor autoeficacia académica. Asimismo, se evaluó el tamaño del efecto mediante la correlación biserial, obteniendo un valor de 0.15, lo cual sugiere un tamaño de efecto pequeño según la clasificación de Cohen (1988).

### 4.3. Establecimiento de correlaciones

Tabla 6

*Correlación entre agresividad y autoeficacia académica*

		Autoeficacia académica
Agresividad	r	-.238
	r <sup>2</sup>	.056
	p	.000
	n	496

*Nota: r=rho de Spearman; r<sup>2</sup>=coeficiente de determinación; p= valor de probabilidad; n=muestra*

En la tabla 6, se presenta la relación identificada entre los niveles de agresividad y la autoeficacia académica. Es relevante destacar que una asociación estadísticamente significativa se define como aquella que exhibe un valor  $p < .05$ . En base a lo anterior, podemos afirmar que se observa una relación estadísticamente significativa, la cual es inversa (negativa) entre la agresividad y la autoeficacia académica. En otras palabras, los individuos con una mayor agresividad tienden a mostrar una menor autoeficacia académica. Además, se ha calculado el tamaño del efecto a través del coeficiente de determinación ( $r^2$ ), obteniendo un valor de .056, lo que indica un efecto pequeño (Ellis, 2010). En este contexto, se constata que existe una relación estadísticamente significativa, y la magnitud de dicha relación es considerada mediana.

Tabla 7

*Correlación entre autoeficacia académica y dimensiones de agresividad*

	Agresividad física	Agresividad verbal	Ira	Hostilidad
Autoeficacia académica r	-.178	-.111	-.253	-.240
r <sup>2</sup>	.031	.012	.064	.057
p	.000	.014	.000	.000
n	496	496	496	496

*Nota: r=rho de Spearman; r<sup>2</sup>= coeficiente de determinación; p= valor de probabilidad; n=muestra*

En la tabla 7, se exhibe la relación identificada entre la autoeficacia académica y las diversas dimensiones de agresividad. Es importante destacar que una clasificación se considera estadísticamente significativa cuando muestra un valor  $p < .05$ . Con base en lo anterior, podemos afirmar que se evidencia una relación estadísticamente significativa e inversa (negativa) entre la autoeficacia académica y las dimensiones de agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad. En otras palabras, los evaluados con niveles más elevados de autoeficacia académica tienden a presentar indicadores más bajos de agresividad física, agresividad verbal, ira y hostilidad.

Además, se ha calculado el tamaño del efecto utilizando el coeficiente de determinación ( $r^2$ ), y se obtuvieron valores de .031, .012, .064 y .057

respectivamente. Estos valores indican efectos de magnitud pequeña en todas las dimensiones de agresividad (Ellis, 2010).

## V. DISCUSIÓN

Antes de adentrarnos en los hallazgos de esta investigación, es crucial señalar la ausencia de estudios específicos que se centren exclusivamente en las dos variables clave que examinamos. Aunque no se encontraron investigaciones directamente alineadas, sí se identificaron estudios que abordan aspectos similares. Estos estudios afines ofrecerán un marco valioso para interpretar y debatir los resultados que surgen de este estudio en particular.

La investigación llevada a cabo se orientó a explorar la relación entre agresividad y autoeficacia académica en estudiantes. Encontrándose una correlación estadísticamente significativa e inversa ( $r=-.238$ ,  $p=.005$ ) respaldada por la información detallada en la Tabla 7. Estos hallazgos indican a medida que aumenta la agresividad, disminuye la autoeficacia académica.

Dichas evidencias tienen similitud con el estudio realizado por Estrada et al. (2021), quienes, en su muestra constituida por estudiantes de secundaria en Perú, encontraron que la autoestima se relaciona inversa y significativamente con la agresividad ( $r=-.762$ ;  $p=0.05$ ). Asimismo, los resultados concuerdan con lo propuesto por Kalsoom y Noureen (2021) y su estudio en estudiantes de EE. UU., donde se halló una correlación moderada inversa entre la agresividad y autoestima ( $r = -.623$ ;  $p=.000$ ). Ambos estudios sugieren que la autoestima está asociada con la agresividad, indicando que una baja autoestima podría dar lugar a comportamientos agresivos como una forma de expresión o defensa. Este hallazgo también se alinea con los resultados de Fayaz (2019) en estudiantes de la India, donde encontró una correlación significativamente negativa entre la inteligencia emocional y la agresividad ( $r=-.381$ ;  $p=0.05$ ), subrayando una relación clara entre las variables mencionadas. Además, se encuentra similitud con la investigación de Harshmeet (2018) en estudiantes de la India, que mostró una correlación significativamente negativa entre la agresividad y el bienestar psicológico ( $r= -.850$ ;  $p=0.01$ ), evidenciando que, a mayor agresividad, menor bienestar psicológico, y viceversa.

Por el contrario, Contreras (2006) en su muestra realizada a estudiantes del nivel secundario en Perú, mostró que la agresividad se relaciona directa y

significativamente con la autoeficacia ( $r = .120$ ;  $p = .013$ ). La disparidad entre lo planteado y lo encontrado respecto a la correlación inversa y significativa entre agresividad y autoeficacia podría deberse a variaciones en la composición demográfica, el entorno educativo y las diferencias en las escalas utilizadas en cada investigación.

En respaldo teórico, Bandura (2006), identificó una conexión significativa entre la autoeficacia y la agresividad. Sus hallazgos revelaron que una autoeficacia más baja se asociaba con una mayor tendencia a la agresividad. Además, Bandura et al. (2003) respaldaron que las percepciones que un individuo tiene sobre su capacidad tienen una influencia positiva en su capacidad para formar relaciones sociales, desarrollar amistades, colaborar y adoptar actitudes altruistas. En otra investigación realizada por Bandura (1973) refiere que los estudiantes que se perciben como poco eficaces en las actividades académicas tienden a exhibir menos comportamientos prosociales. Allen et al. (1990) complementan estos hallazgos al demostrar que los adolescentes con baja autoeficacia tienden a participar más en actividades relacionadas con el consumo de drogas, comportamientos sexuales de riesgo y conductas transgresoras.

En cuanto al primer objetivo específico que consistió en determinar la relación entre autoeficacia académica y dimensiones de agresividad en estudiantes de secundaria, los resultados indicaron una correlación estadísticamente significativa e inversa entre la autoeficacia académica y las dimensiones de agresividad. Estos resultados encuentran respaldo en la investigación de Perry et al. (1986 como se citó en Carrasco y Del Barrio, 2002) quienes demostraron que la percepción de eficacia en el rendimiento académico juega un papel crucial como mediador sociocognitivo en comportamientos agresivos o prosociales. Aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos como poco eficaces en sus actividades académicas presentan niveles más altos de agresividad, que incluyen agresión física y verbal, amenazas, chantajes, engaños, actos destructivos, entre otros.

Referente al segundo objetivo específico el cual fue comparar el nivel de agresividad según sexo, los resultados revelan que no existen diferencias significativas en los niveles de agresividad entre hombres y mujeres, pero existe una ligera predominancia en los niveles de agresividad de las estudiantes mujeres,

este hallazgo se soporta por lo mencionado en la investigación de Contreras (2006) donde no se evidenció diferencias significativas al comparar el nivel de agresividad entre ambos sexos y de igual manera las estudiantes mujeres exhibieron niveles ligeramente superiores en comparación con sus pares masculinos. Sin embargo, lo mencionado anteriormente, no guarda relación con lo que afirman Tur et al. (2016) quienes defienden que los hombres suelen presentar mayor agresividad a diferencia de las mujeres que suelen adoptar conductas prosociales y morales. Ahora bien, debido a las discrepancias de ambos estudios, es importante recalcar que, en términos de investigación, no hay información determinante sobre las diferencias entre el nivel de agresividad según sexo, dado que es un fenómeno complejo que puede variar ya que dependen del contexto cultural y las metodologías utilizadas en los estudios (Sánchez, 2020).

En lo que concierne al tercer objetivo específico, fue comparar el nivel de autoeficacia académica según sexo, obteniendo como resultado que los estudiantes del sexo masculino son quienes exhiben mayor autoeficacia académica. Este resultado se soporta con los resultados realizados por Betz y Hackett (1981) quienes sugieren que las diferencias en la autoeficacia percibida se deben a las diversas experiencias con las cuatro fuentes de autoeficacia. La exposición diferencial entre niños y niñas, con mayor variedad para los niños fuera del hogar y más limitada para las niñas dentro de él, contribuye a que las mujeres desarrollen una autoeficacia más baja que los hombres. Por otro lado, Londoño (2013) estipula que una de las consecuencias principales de una baja autoeficacia es la deserción escolar, ante ello, el INEI (2022) reportó que existe una ligera diferencia en la tasa de deserción escolar en estudiantes hombres (2,7%) que en mujeres (2,6%). Pese a esta discrepancia de información, desde la perspectiva teórica no hay conclusiones definitivas acerca de las posibles disparidades en los niveles de autoeficacia entre hombres y mujeres a pesar de que algunos estudios sugieren que los hombres podrían tener niveles más altos de autoeficacia (Anderman et al., 1994), mientras que otros indican que la percepción de autoeficacia puede variar entre hombres y mujeres dependiendo de la tarea específica que se enfrenten (Rocha y Ramírez, 2011).



Por lo anterior, mejorar la percepción de la propia capacidad en el aprendizaje es un objetivo educativo valioso. Fortalecer esta confianza beneficiará el rendimiento académico y la autoestima. Tomando en cuenta que la continua conciencia de fracaso reduce las expectativas de éxito y no favorece en ningún modo ni el aprendizaje ni el desarrollo personal.

En relación al cuarto objetivo específico, orientado a describir el nivel de agresividad, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes se sitúan en el nivel bajo, constituido por un 36%, no obstante, el 26% de estudiantes obtuvo una puntuación media y el 19.6% obtuvo una puntuación alta en niveles de agresividad. Sin encontrar grandes diferencias, en la investigación de Prado (2018) se reportó que el 61.2% de los estudiantes se clasifican en un nivel medio de agresividad. De manera similar, Contreras (2006), en su investigación con estudiantes, reportó que el 58% se sitúa en el nivel medio. Además, Estrada et al. (2021) encontró que el grupo mayor de su estudio se encuentra ubicado en el nivel medio, que representó un 48.2%. Si bien en la presente investigación la prevalencia general es mayor en el nivel bajo, es importante destacar que existe coherencia con investigaciones anteriores en cuanto al puntaje obtenido por estudiantes en los niveles medio y alto de agresividad. Esto sugiere que, a pesar de las variaciones, hay una tendencia común en la distribución de los niveles de agresividad entre distintas poblaciones estudiantiles, enfatizando la complejidad y diversidad inherente a este fenómeno.

En cuanto al último objetivo específico, centrado en describir el nivel de autoeficacia académica, se destaca que la categoría más predominante es el nivel medio, constituyendo el 40.1%. Este resultado guarda similitud con la investigación de Contreras (2006), quien encontró un nivel medio representado por un significativo 65.3%. No obstante, surge una ligera diferencia con el estudio de Oblitas (2018), que reveló un 52.9% de estudiantes ubicados en el nivel alto de autoeficacia. Estas divergencias resaltan la variabilidad en la percepción de la autoeficacia académica entre distintas poblaciones estudiantiles y sugieren la necesidad de explorar más a fondo los factores que contribuyen a estas diferencias.

Asimismo, es crucial resaltar las limitaciones relacionadas a este estudio. Una limitación esencial de nuestra metodología no probabilística es la falta de

generalización de los resultados. Al emplear un diseño de muestreo no probabilístico impidió extrapolar los hallazgos a la población estudiantil en general. Un enfoque probabilístico habría permitido una selección más aleatoria, facilitando la generalización de los resultados a un contexto más amplio.

Otra limitación clave de nuestro estudio radica en su naturaleza correlacional. Al centrarnos en la relación entre agresividad y autoeficacia académica, no podemos establecer causalidad directa entre estas variables. La correlación identificada ofrece una visión valiosa de las asociaciones existentes, pero no podemos determinar de manera concluyente si la agresividad causa cambios en la autoeficacia académica o viceversa. Futuras investigaciones con diseños experimentales podrían explorar las relaciones causales más a fondo.

Además, el tamaño de muestra utilizado puede ser limitante. Un tamaño más grande habría fortalecido la robustez de los resultados, mejorando la capacidad de generalización y ofreciendo mayor confianza en las relaciones observadas. Considerar una muestra más amplia en futuras investigaciones fortalecería la generalización de los hallazgos.

Por otro lado, otra limitación importante se evidencia en la escasez de antecedentes que aborden la conexión entre ambas variables, lo que resalta la necesidad de futuras investigaciones que exploren la relación entre la agresividad y la autoeficacia académica, lo cual ayudará a llenar este vacío y proporcionar una base más sólida para comprender la dinámica compleja entre ambas variables.

No obstante, es fundamental reconocer que estas limitaciones no restan importancia a los hallazgos obtenidos; al contrario, proporcionan una sólida base teórica para futuras investigaciones.

En conclusión, la identificación de una correlación inversa significativa entre ambas variables ofrece información relevante para la comprensión de los factores que podrían estar vinculados al rendimiento académico y al comportamiento social de los estudiantes de secundaria. Además, estos hallazgos respaldan y amplían las investigaciones previas, destacando la coherencia de ciertos patrones en la relación entre agresividad y autoeficacia en distintas poblaciones estudiantiles. Asimismo, desde una perspectiva teórica, los resultados apoyan a teorías como la de Bandura,

sobre la importancia de la autoeficacia en la formación de comportamientos sociales y académicos (Bandura, 1973). De igual manera, la conexión identificada entre agresividad y autoeficacia académica, subraya la necesidad de abordar no solo los aspectos académicos, sino también los aspectos socioemocionales en programas educativos.

Por otro lado, en términos prácticos, la comprensión de estos vínculos podría orientar intervenciones escolares para mejorar la autoeficacia y reducir la agresividad, promoviendo así un ambiente educativo más positivo y saludable. Es por ello que, la atención a estos aspectos podría tener repercusiones significativas en el bienestar psicológico y rendimiento académico, ya que habría mejores índices de confianza en los estudiantes y una menor probabilidad de deserción escolar.

En definitiva, este estudio no solo esclarece la relación entre agresividad y autoeficacia, sino que también plantea importantes preguntas que merecen una exploración más profunda en futuras investigaciones.

## **VI. CONCLUSIONES**

### **PRIMERA**

En primer lugar, se evidenció una relación significativa e inversa entre la agresividad y la autoeficacia académica ( $r=-.238$ ,  $p=.005$ ). Este descubrimiento sugiere que a medida que la agresividad aumenta, la autoeficacia académica disminuye, y viceversa.

### **SEGUNDA**

A su vez, al analizar la relación entre autoeficacia académica y dimensiones de agresividad, se pudo hallar que existe una relación estadísticamente significativa e inversa ( $p<0.05$ ) con un tamaño de efecto de magnitud pequeña: 0.031, .012, .064 y .057, respectivamente. Estos resultados indican que aquellos estudiantes con mayor autoeficacia académica tienden a exhibir menores niveles de agresividad física, verbal, ira y hostilidad.

### **TERCERA**

Del mismo modo, al comparar el nivel de agresividad según sexo, los resultados revelaron que no existen diferencias notables entre estudiantes varones y mujeres, ya que la significancia es mayor a 0.05.

### **CUARTA**

Asimismo, al comparar el nivel de autoeficacia académica según sexo, los resultados demostraron que existen diferencias notables entre estudiantes varones y mujeres, ya que la significancia fue menor a 0.05. En términos de mediana, se destaca que son los estudiantes de sexo masculino quienes exhiben una mayor autoeficacia académica.

### **QUINTA**

Además, al describir el nivel de agresividad, se evidenció que el 36.5% se encuentra en un nivel bajo, un 26% ocupa el nivel medio y un 19.6% obtuvo una puntuación alta. Estos hallazgos sugieren la existencia de un porcentaje considerable de estudiantes con comportamientos agresivos, señalando la

necesidad de intervención mediante programas variados para preservar el bienestar escolar.

## **SEXTO**

Por último, al describir el nivel de autoeficacia académica, se evidenció que el mayor porcentaje se situó en el nivel medio, con un 40.1%, seguidamente del nivel alto con un 37.3%. Demostrando de que la mayoría de los estudiantes encuestados poseen un buen sistema de creencias en sus habilidades académicas.

## **VII. RECOMENDACIONES**

### **PRIMERA**

Ampliar el análisis de la agresividad y la autoeficacia académica en diversos contextos, estableciendo vínculos con otras variables, con el objetivo de enriquecer la comprensión de los fenómenos estudiados.

### **SEGUNDA**

Impulsar investigaciones futuras en el ámbito de la agresividad y la autoeficacia académica para ampliar y validar los resultados obtenidos. Se sugiere considerar particularmente investigaciones longitudinales, permitiendo un seguimiento del desarrollo de los estudiantes a lo largo del tiempo y proporcionando una perspectiva más completa sobre la evolución de la agresividad y la autoeficacia académica.

### **TERCERA**

Profundizar la investigación mediante un enfoque cualitativo con ayuda de registros que exploren en profundidad las experiencias, percepciones y contextos personales de los estudiantes, brindando perspectivas valiosas para comprender las dinámicas subyacentes de la agresividad y la autoeficacia académica.

### **CUARTA**

Utilizar muestreos probabilísticos con el objetivo de obtener resultados más generalizables, ya que permitirá diversificar la muestra al incorporar diferentes perfiles estudiantiles, posibilitando la comparación de la incidencia de las variables y la identificación de similitudes o diferencias entre los distintos grupos de estudio.

### **QUINTA**

Llevar a cabo una sesión de socialización a través de un taller, en el cual participe todo el personal docente. El propósito de esta actividad es presentar de manera detallada las variables centrales de nuestro estudio, agresividad y autoeficacia académica, destacando su importancia y la conexión significativa que tienen en la formación de los estudiantes.

## **SEXTA**

Implementar programas de intervención en las instituciones educativas participantes del estudio, dirigidos a mejorar el bienestar psicológico, abordando específicamente los estudiantes identificados con niveles altos de agresividad y baja autoeficacia académica, brindándoles apoyo y recursos específicos para promover su desarrollo integral.

## **SEPTIMA**

Ejecutar programas de promoción y prevención en las instituciones educativas para promover la salud mental y emocional de los estudiantes de secundaria como medida para contrarrestar la agresividad y fortalecer la autoeficacia académica de los mismos.

## REFERENCIAS

- Aguilar, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco*, 11(1-2), 333-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>
- Alam, K. y Halder, U. (2018). Agresión y Rendimiento Académico de Estudiantes de Secundaria Superior. *North Asia International Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(4), 172-179. <https://cutt.ly/yNxMETF>
- Alan, D. y Cortez, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>
- American Psychological Association. (2010). Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta American. *Psychological Association*. [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite\\_etica/Codigo\\_APA.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf)
- Anderman, E. y Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287–309. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>
- Andreu, J., Peña, M. y Graña, J. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*. 14(2), 476-482. <https://www.psicothema.com/pdf/751.pdf>
- Arias, J., Villasis, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*. 63(2),201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arispe, C., Yangali, J., Lozada, O., Acuña, L. y Arellano, C. (2022). *La investigación científica*. Universidad Internacional del Ecuador <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/4310/1/LA%20INVESTIGACI%C3%93N%20CIENT%20C3%8DFICA.pdf>



- Asociación Médica Mundial (2017). *Declaración de Helsinki de la AMM- Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.  
<https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-ammpincipios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ato, M. y Vallejo, G. (2015). Diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 3(29), 1038-1059.  
<http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Banco Mundial (26 de enero de 2015). Latinoamérica: ¿Están seguros los chicos en la escuela? *Banco Mundial MIRF – AIF*.  
<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/01/26/latin-america-are-kids-safe-at-school>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Academia.  
[https://www.academia.edu/40055016/AGGRESSION\\_a\\_social\\_learning\\_analysis](https://www.academia.edu/40055016/AGGRESSION_a_social_learning_analysis)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, Revista de Personalidad y Psicología Social*. 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A., Freeman, W. H. & Lightsey, R. (1999). *Self-Efficacy: The Exercise of Control. Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13 (2), 158 166.  
<https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall, Inc. *APA PsycArticles*  
<https://doi.org/10.2307/258004>
- Betz, N. y Hackett, G. (1981). "The relationship of mathematics self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Vocational Behavior*, 23(5), 329-410.  
[https://www.researchgate.net/publication/232490806\\_The\\_relationship\\_of\\_career-related\\_self-](https://www.researchgate.net/publication/232490806_The_relationship_of_career-related_self-)

efficacy\_expectation\_to\_perceived\_career\_options\_in\_college\_women\_and\_men

- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494-503. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.494>
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée deBrouwer. <http://www.scielo.org.co/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1657-9267200800010001200007&lng=es&pid=S1657-92672008000100012>
- Buss, A. (1961) *The psychology of aggression*. New York: Wiley. *Revista de Personalidad y Psicología Social*. <https://doi.org/10.1037/11160-000>
- Buss, A. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. *Revista de Personalidad y Psicología Social*. 63(3), 452-459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Caims, D. (2001). *Control de Conductas Agresivas*. México. *Prentice Hall*. 8(3), 118-215. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961016.pdf>
- Carrasco, M. y González, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Ediciones Díaz de Santos. <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24111w/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%20Cientifica%20y%20Tecnologica%20-%20Jose%20Cegarra%20Sanchez.pdf>
- Claps, C. y Vidal, C. (2011). *Violencia Escolar en contexto Urbano y Rural*. [Tesis inédita de Licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile]. Archivo digital. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2404/TRASO%20313.pdf?sequence=1>

- Clay, H. (1995). *Introducción a la Psicología social*. DF.: Trillas.  
<http://biblioteca.udelas.ac.pa/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=9531>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*.[https://www.cpsp.pe/documentos/marco\\_legal/codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf](https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf)
- Comité Distrital de Seguridad Ciudadana [CODISEC]. (2023). *Plan de Acción Distrital de Seguridad Ciudadana*. Municipalidad Distrital de Ventanilla.  
<https://www.muniventanilla.gob.pe/contenidos-nfs/files/otrosEnlaces/codisec/PLAN%20DE%20ACCI%C3%93N%20DISTRI TAL%20DE%20SEGURIDAD%20CIUDADANA%202023.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC]. (2018). *Tipo de investigación*.  
[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNIS\\_5b55a9811d9ab27b8e45c193546b0187](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNIS_5b55a9811d9ab27b8e45c193546b0187)
- Contreras, K. (2006). *Agresividad, autoeficacia y estilos parentales en estudiantes de secundaria de dos instituciones educativas estatales de San Juan de Miraflores*. <https://core.ac.uk/download/pdf/236373569.pdf>
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustración y agresión*. New Haven, CT: Prensa de la Universidad de Yale. 5(2), 315-416.  
<http://dx.doi.org/10.1037/10022-000>
- Estrada, G. y Caravantes, J. (2018). Instrumentos de investigación. Edición digital. Tiraje. <https://tecnocientifica.com.mx/libros/Instrumentos-de-investigaci%C3%B3n-1.pdf>
- Estrada, et al. (2021). Autoestima y agresividad en estudiantes peruano de educación secundaria. *Redalyc*, 40(1), 81-90.  
<https://www.redalyc.org/journal/559/55971233015/55971233015.pdf>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V. & Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y

Resultados. *Revista Ciencia & Trabajo*, 18 (55), 16-22.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>

Fayaz, I. (2019). Aggression and emotional intelligence among adolescents boys of Kashmir. *Asian Journal of Multidimensional Research*. 8(2), 249-256.  
<https://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:ajmr&volume=8&issue=2&article=026>

Feldman, D., Davidson, O., Ben-Naim, S., Maza, E. & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63-74.  
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12094>

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF]. (2019) *Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú. Somos libres seámoslo sin violencia*.  
<https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-09/cifrasviolencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf>

Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (2021). *La opinión de los estudiantes. III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempos de Pandemia 2020 y 2021*.  
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=7603&tipo=documento>

Garaigordobil, M. (2005). *Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género*. 13(2), 197-215.  
[https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/02.Garaigordobil\\_13-2oa.pdf](https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/02.Garaigordobil_13-2oa.pdf)

García, J., Inglés J., Vicent, M., González, C., Pérez A. y Lagos, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su Relación con las Estrategias de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação*

*Psicológica*, 1(41), 118-131.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57296/1/2016\\_Garcia-Fernandez\\_etal\\_RIDEP.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57296/1/2016_Garcia-Fernandez_etal_RIDEP.pdf)

Garzón, A., Gil, J. y Besa, M. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Investigación Educativa*. 23(11), 15-17.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>

Ghasemi, A. & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3693611/>

González, M. (2021). *Autoeficacia percibida y desempeño académico en estudiantes universitarios*. Buenos Aires.  
[https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/AACESO/RLE2870\\_Gonzalez.pdf](https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/AACESO/RLE2870_Gonzalez.pdf)

González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.  
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/21388/1/AUTOCONCEPTO%20Y%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>

Harshmeet, K. (2018). An Investigation of a Relationship between Aggression and Wellbeing among Adolescents. *Revista asiática de ciencias sociales*. 7(3), 86-93. <https://ojs.trp.org.in/index.php/arss/article/view/1462>

Igartua, J. (2002). Theory on the effect of violence in the media: A review. *Cultura y Educación*. 14(1), 17- 32. <https://doi.org/10.1174/113564002317348084>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2019). *INEI presentó resultados de la Escuela Nacional sobre Relaciones Sociales 2019*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/presentacion\\_enares\\_2019.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/presentacion_enares_2019.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2022). *PANDEMIA y deserción escolar en la educación básica regular: Factores asociados y posibles efectos 2017-2021*.  
<https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/investigaciones/desercion-escolar.pdf>
- Kalsoon, U. y Noureen, K. (2021). Aggression, Body Esteem and Self-Esteem among College Students: Exploring the Influence of Gender. *J Gandhara Med Dent Sci*. 2021;8(2): 9-13.  
<http://jgmds.org.pk/index.php/JGMDS/article/view/162/91>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.  
<https://padron.entretemas.com.ve/INICC2018-2/lecturas/u2/kerlinger-investigacion.pdf>
- León, O. y Montero, I. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 5 (1), 115-127. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>
- MacCallum, R., Widaman, K., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84–99.  
[https://www.researchgate.net/publication/232471754\\_Sample\\_Size\\_in\\_Factor\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/232471754_Sample_Size_in_Factor_Analysis)
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A. y Villavicencio, N. (2012). Estudio Psicométrico de la Versión Española del Cuestionario de Agresión de Buss y Perry, *IIPSI*. 15(1), 147-161. [https://www.researchgate.net/publication/319474508\\_Estudio\\_psicometrico\\_de\\_la\\_version\\_espanola\\_del\\_cuestionario\\_de\\_agresion\\_de\\_Buss\\_y\\_Perry](https://www.researchgate.net/publication/319474508_Estudio_psicometrico_de_la_version_espanola_del_cuestionario_de_agresion_de_Buss_y_Perry)
- Martínez, M. & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Revista De Trabajo Y Seguridad Social*. CEF, (279), 175–202.  
<https://doi.org/10.51302/rtss.2006.5863>

- Miller, N. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337-342. <https://doi.org/10.1037/h0055861>
- Estadísticas de Calidad de la Educación [ESCALE]. (2023). *Padrones de Instituciones Educativas*. <https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/padrones-instituciones-educativas.php>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2022). *Edades normativas*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/2742610-edades-normativas>
- Ministerio de Salud [MINSA]. (2019). *Norma técnica de salud para la atención integral de salud de adolescentes*. Perú: SINCO. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1226897/494220200811-2899800-1s1nbfk.pdf?v=1597184380>
- Núñez, J. y González, J. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. *Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo*. [https://books.google.com.pe/books/about/Determinantes\\_Del\\_Rendimiento\\_Acad%C3%A9mico.html?hl=es&id=DEW5sI9LoBoC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/Determinantes_Del_Rendimiento_Acad%C3%A9mico.html?hl=es&id=DEW5sI9LoBoC&redir_esc=y)
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª ed). Editorial McGrawHill Latinoamericana.
- Oblitas, J. (2018). *Satisfacción escolar y Autoeficacia en adolescentes de nivel secundaria en una Institución Educativas Estatales del distrito de Los Olivos-2018*. [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20872>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. *Informe Mundial 2018*. Diversity of Cultural Expressions. <https://es.unesco.org/creativity/global-report-2018>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2016). *Boletín Informativo. Desarrollo en la Adolescencia*.

[https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia,10%20y%20los%2019%20a%C3%B1os](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/#:~:text=La%20OMS%20define%20la%20adolescencia,10%20y%20los%2019%20a%C3%B1os)

Olazo, B. (2020). *Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA): evidencias psicométricas en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2020* [Tesis de Pregrado, Universidad César Vallejo].

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59935/Olazo\\_CBM\\_A-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59935/Olazo_CBM_A-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas del Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int J. Morphol.* 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. [https://www.researchgate.net/profile/David-Palenzuela/publication/232599327\\_Construccion\\_y\\_validacion\\_de\\_una\\_escala\\_de\\_autoeficacia\\_percibida\\_especifica\\_de\\_situaciones\\_academicas\\_Construction\\_and\\_validation\\_of\\_a\\_scale\\_of\\_perceived\\_selfsufficiency\\_for\\_academic\\_situations/links/55eb2f3408ae21d099c5e68e/Construccion-y\\_validacion-de-una-escala-de-autoeficacia-percibida-especifica-de-situaciones-academicas-Construction-and-validation-of-a-scale-of-perceived-self-sufficiency-for-academic-situations.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Palenzuela/publication/232599327_Construccion_y_validacion_de_una_escala_de_autoeficacia_percibida_especifica_de_situaciones_academicas_Construction_and_validation_of_a_scale_of_perceived_selfsufficiency_for_academic_situations/links/55eb2f3408ae21d099c5e68e/Construccion-y_validacion-de-una-escala-de-autoeficacia-percibida-especifica-de-situaciones-academicas-Construction-and-validation-of-a-scale-of-perceived-self-sufficiency-for-academic-situations.pdf)

Pedroza, I., Juarros, J., Robles, A., Basteiro, J. & García, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica*, 14(1), 245-254. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/8046>

Prado, M. (2018). Agresividad y estado emocional en estudiantes de Instituciones Educativas de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 21(1), 101-118. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i1.15116>



- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: Una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24),277-297. [fecha de Consulta 5 de noviembre de 2022]. ISSN: 1665-0824. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>
- Rotter, J. (1966). Expectativas generalizadas para el interno versus control externo de refuerzo. *Monografías psicológicas: general y aplicada*, 80 (1), 1 – 28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la Lengua Española*. 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- Reina, M. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 2(1), 55–69. <https://doi.org/10.25115/psyse.v2i1.435>
- Sánchez, M. (2020). *La agresividad humana y sus interpretaciones*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7720611>
- Shantibala, K. y Zevina, N. (2019). Relationship between Self-Esteem and Aggressive Behaviour among Youths. *Journal Of Medical Science And Clinical Research*. 7(3), 14-17. <https://dx.doi.org/10.18535/jmscr/v7i3.04>
- Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999) Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 12(2), 145-161, <https://psycnet.apa.org/record/2002-00838-003>
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the *Wiley Online Library*. 29(3), 239-258. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Spielberger, C., Reheiser, E. y Sydeman, S. (1995). Measuring the Experience, Expression and Control of Anger. In H. Kassinove, *Anger Disorders: Definitions, Diagnosis, and Treatment*. Washington: Taylor and Francis. <https://books.google.com.pe/books?id=Is67DwAAQBAJ&pg=PA86&lpg=PA8>

6&dq=spielberger,+C.D.,+Reheiser,+E.C.+y+Sydeman,+S.+J.+(1995).+Measuring+the+Experience,+Expression+and+Control+of+Anger.+En+H.+Kassirer,+Anger+Disorders:+Definitions,+Diagnosis,+and+Treatment.+Washington:+Taylor+and+Francis.&source=bl&ots=syezJB7JFh&sig=ACfU3U2MtANT3EA6knN9AyEOFaTpog8Q-w&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjpl4ybo8j\_AhUDH7kGHdcLCH0Q6AF6BAgOEAM#v=onepage&q&f=false

Spielberger, C., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R. (1983). Advances in Personality Assessment, *Scientific Research*, 10(2), 159-187. Hillsdale: LEA. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=649686](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=649686)

Tur, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P. y Mestre, M. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>

Torregrosa, M., Ingles, C. & García, J. (2021). Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 201–212. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a>

Zimmerman, J., Kitsantas, A. & Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5(1), 01–21. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v5.n1.537>

## **ANEXOS**

## Anexo1: Matriz de Consistencia

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES E ITEMS		MÉTODO
¿Cuál es la relación entre la agresividad y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023?	General	General	Variable 1: Agresividad		Tipo: Básico, cuantitativo
			Dimensiones	Ítems	
	Existe correlación inversa y significativa entre agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023.	Determinar la relación entre agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023.	Agresividad Física	1,5,9,13,17, 21,24,27,29	Diseño: No experimental, transversal, correlacional
Agresividad Verbal			2,6,10,14,18		
Ira			3,7,11,15,19, 22, 25		
Hostilidad			4,8,12,16,20 23, 26,28		
	Específicos	Específicos	Variable 2: Autoeficacia académica		POBLACIÓN- MUESTRA
			Dimensiones	Ítems	N= 29,591 n= 496
	a) Existe correlación inversa y significativa entre autoeficacia académica y las dimensiones de agresividad. b) Existen diferencias significativas en el nivel de agresividad según sexo. c) Existen diferencias significativas en el nivel de autoeficacia académica según sexo.	a) Determinar la relación entre autoeficacia académica y dimensiones de agresividad. b) Comparar el nivel de agresividad según sexo. c) Comparar el nivel de autoeficacia académica según sexo. d) Describir el nivel de agresividad. e) Describir el nivel de autoeficacia académica.	Autoeficacia académica (Unidimensional)	1 al 10	<b>Instrumentos</b>  AQ  EAPESA

## Anexo 2: Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA	VALOR FINAL
Agresividad	Es cualquier tipo de maltrato que se ejerce a uno o más personas, además, se manifiesta de forma verbal y física, las emociones que se presentan es la ira y la hostilidad (Buss y Perry,1992).	La variable Agresividad, se midió a través del cuestionario de Agresión de Buss y Perry– AQ, adaptada por Matalinares et al. (2012) constituida por 29 reactivos de 4 dimensiones y con respuestas de tipo Likert.	Agresividad Física	Golpear, patear, empujar, morder	11, 5, 9, 13, 17, 21, 24, 27, 29	Ordinal	Muy alto:30 a más Alto: 24-29 Medio: 16-23 Bajo: 12-17 Muy bajo: Menos a 11
			Agresividad Verbal	Insultos, gritos, amenazas, burlas	2, 6, 10, 14, 18		Muy alto: 18 o más Alto: 14-17 Medio: 11-13 Bajo: 7-10 Muy bajo: Menos a 6
			Ira	Enojo, enfado	3, 7, 11, 15, 19, 22, 25		Muy alto: 27 o más Alto: 22-26 Medio: 18-21 Bajo: 13-17 Muy bajo: Menos a 12
			Hostilidad	Disgusto, evaluación negativa	4, 8, 12, 16, 20, 23,26,28		Muy alto: 32 o más Alto: 26-31 Medio: 21-25 Bajo: 15-20 Muy bajo: Menos a 14

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEM	ESCALA	VALOR FINAL
Autoeficacia académica	Son el conjunto de creencias que los estudiantes hacen sobre sus propias habilidades acerca de cómo enfrentan y manejan situaciones relacionadas al ámbito académico (Palenzuela,1983).	Se obtendrán puntajes de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), constituida por 10 ítems de 1 dimensión y con respuestas de tipo Likert.	Autoeficacia académica (Unidimensional)	Capaz Comprensión Confianza Convicción Percepción positiva Toma de decisiones Facilismo Seguridad Percepción de sus capacidades	1 al 10	Ordinal	Alto: 26-40 Medio: 20-25 Bajo: 10-19

### Anexo 3: Instrumentos

#### Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry

#### Adaptado por Matalinares (2012)

#### INSTRUCCIONES:

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

Completamente falso para mí.	Bastante falso para mí.	Ni verdadero ni falso para mí.	Bastante verdadero para mí.	Completamente verdadero para mí.
(CF)	(BF)	(VF)	(BV)	(CV)

PREGUNTAS	CF	BF	VF	BV	CV
1) De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.					
2) Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos					
3) Me enojo rápidamente, pero se me pasa en seguida.					
4) A veces soy bastante envidioso.					
5) Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.					
6) A menudo no estoy de acuerdo con la gente.					
7) Cuando estoy frustrado, muestro el enojo que tengo.					
8) En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.					
9) Si alguien me golpea, respondo golpeándole también.					
10) Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.					
11) Algunas veces me siento tan enojado como si estuviera a punto de estallar.					
12) Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.					
13) Suelo involucrarme en las peleas algo más de lo normal.					
14) Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.					
15) Soy una persona apacible.					

16) Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.					
17) Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.					
18) Mis amigos dicen que discuto mucho.					
19) Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.					
20) Sé que mis "amigos" me critican a mis espaldas.					
21) Hay gente que me provoca a tal punto que llegamos a pegarnos.					
22) Algunas veces pierdo el control sin razón.					
23) Desconfío de desconocidos demasiado amigables.					
24) No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona.					
25) Tengo dificultades para controlar mi genio.					
26) Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.					
27) He amenazado a gente que conozco.					
28) Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.					
29) He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.					



## ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS (EAPESA)

David López Palenzuela (1983)

### INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene que pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee cada frase y marca utilizando la siguiente escala de respuesta:

Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1	2	3	4

PREGUNTAS	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1) Me considero lo suficientemente capacitado(a) para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1	2	3	4
2) Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez en una materia.	1	2	3	4
3) Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1	2	3	4
4) Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.	1	2	3	4
5) No es de suma importancia para mí que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.	1	2	3	4
6) Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1	2	3	4

7) Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1	2	3	4
8) Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1	2	3	4
9) Soy de esas personas que no necesita estudiar mucho para aprobar una asignatura o pasar el curso completo.	1	2	3	4
10) Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos.	1	2	3	4

**Anexo 4: Ficha sociodemográfica**

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Grado y sección: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

## Anexo 5: Cartas de presentación de la escuela firmada para el piloto



“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”.

Los Olivos, 10 de Mayo de 2023

### CARTA INV. N°362-2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sra.

**CONDOR ANCO LUPE SILVIA**

Director Académico

**I.E. N° 5142 VIRGEN DE GUADALUPE**

Mz C LT 1 barrio XV Grupo 2 AAHH Virgen de Guadalupe

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización los Sres. **GONZÁLES HUAMÁN KATHERINE JOHANA** con DNI N°70524813, y código de matrícula N° 7001129112, **OBREGÓN CARLOS ENZO MOISES**, con DNI N°70751705 y código de matrícula N°7001056325, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: **“Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023”**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación contando con la participación de sus estudiantes como muestra Piloto para el presente año.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



**Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca**  
Jefe de Escuela Profesional de Psicología  
Filial Lima - Campus Lima Norte

## Anexo 6: Cartas de presentación de la escuela firmada para la muestra final



“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”.

Los Olivos, 18 de Setiembre de 2023

### CARTA INV. N° 1076 -2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.

**JACINTO DECIDERIO DIAZ DIAZ**

DIRECTOR ACADÉMICO

**I.E. N° 5138 DEFENSORES DE LA PATRIA**

Av. José de San Martín Mz M-3 lote 9, Defensores de la Patria - Ventanilla

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización los Sres. **GONZÁLES HUAMÁN KATHERINE JOHANA** con **DNI N°70524813**, y código de matrícula **N° 7001129112** y **OBREGÓN CARLOS ENZO MOISES**, con **DNI N°70751705** y código de matrícula **N° 7001056325**, estudiantes de la carrera de Psicología, quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: **“AGRESIVIDAD Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VENTANILLA, 2023”**. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarles los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



**Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca**  
Jefe de Escuela Profesional de Psicología  
Filial Lima - Campus Lima Norte

Los Olivos, 20 de Octubre de 2023

**CARTA INV.N°1509 -2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN**

Sra.  
**MORENO PAREDES CARMEN MARÍA**  
Directora Académica  
I.E. CONSORCIO FEDERICO KAUFFMANN DOIG  
Calle 5 Mz 23 Lts 23-24-29-30 Urb. Satélite - Ventanilla

Presente.-

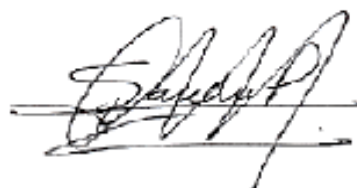
De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización los Sres. GONZÁLES HUAMÁN KATHERINE JOHANA con DNI N°70524813, y código de matrícula N° 7001129112, OBREGÓN CARLOS ENZO MOISES, con DNI N°70751705 y código de matrícula N°7001056325, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: “Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023”. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación contando con la participación de sus estudiantes como muestra para el presente año.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



**Mgrt Sandra Patricia Cespedes Vargas**  
Machuca,  
Jefe de la Escuela Profesional de Psicología  
Filial Lima - Norte



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo".

Los Olivos, 6 de Octubre de 2023

**CARTA INV. N°1300 -2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN**

Sr.  
ECHEVARRIA RODRIGUEZ HAMILTON  
Director Académico  
I.E. N° 5088 HEROES DEL PACIFICO  
Av. B S/N sector II-Angamos-Ventanilla

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización los Sres. **GONZÁLES HUAMÁN KATHERINE JOHANA** con DNI N°70524813, código de matrícula N° 7001129112 y **OBREGÓN CARLOS ENZO MOISES**, con DNI N°70751705, código de matrícula N°7001056325, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "**Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023**". Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación contando con la participación de sus estudiantes como muestra para el presente año.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

**Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca**  
Jefe de Escuela Profesional de Psicología  
Filial Lima - Campus Lima Norte



“Año de la unidad, la paz y el desarrollo”.

Los Olivos, 26 de Octubre de 2023

CARTA INV. N° 1595 -2023/EP/PSI. UCV LIMA-LN

Sr.

**JUAN JOSÉ CORONADO FARFAN**

Director Académico

**I.E.P HÉROES DEL PACÍFICO**

Av. Balneario costa azul Mz J Lote 1 - Ventanilla

Presente.-

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para expresarle mi cordial saludo y a la vez solicitar autorización a los Sres. **GONZÁLES HUAMÁN KATHERINE JOHANA** con DNI N°70524813, código de matrícula N° 7001129112 y **OBREGÓN CARLOS ENZO MOISES**, con DNI N°70751705, código de matrícula N°7001056325, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: “**Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023**”. Este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación contando con la participación de sus estudiantes como muestra para el presente año.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

**Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca**  
Coordinadora de la Escuela de Psicología  
Filial Lima - Campus Lima Norte



## Anexo 7: Carta de autorización para el estudio piloto



**I.E. N° 5142**  
**"Virgen de Guadalupe"**  
Pachacútec - Ventanilla  
Código Modular  
Primaria 1364967 - Secundaria 1364975



"Año de la unidad la paz y el desarrollo"

### CARTA

Pachacútec, 15 junio de 2023  
Carta P. 004-2023-D.IE. N° 5142 "VIRGEN DE GUADALUPE".  
Institución Educativa 5142 "Virgen de Guadalupe"

**Jefa de Escuela Profesional de Psicología**  
**Universidad César Vallejo**  
**Mg. Sandra Patricia, Céspedes Vargas Machuca**

De mi mayor consideración:

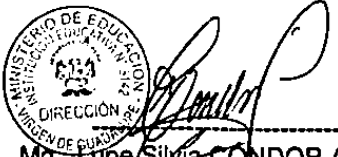
Tengo el agrado de dirigirme a Usted, con la finalidad de hacer de su conocimiento que los señores:

- ✓ Gonzales Huamán, Katherine Johana.
- ✓ Obregón Carlos, Enzo Moisés.

Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Cesar Vallejo, han sido admitidas para aplicar instrumento de investigación de su prueba piloto, teniendo como fecha de inicio el 17 de mayo del 2023 y como fecha de culminación 23 de mayo del 2023.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente.

  
**Mg. Lupe Silvia CONDOR ANCO.**  
Directora de la IE. N° 5142  
"Virgen de Guadalupe"

Anexo 8: Cartas de autorización de las instituciones educativas para la muestra final.



I.E. N° 5138  
"Defensores de la Patria"  
Ventanilla



"Año de la unidad la paz y el desarrollo"

**CARTA**

Pachacútec, 15 junio de 2023

Carta P. 001-2023-d IE. N° 5138 "DEFENSORES DE LA PATRIA"

Institución educativa 5138 "Defensores de la Patria"

**Jefa de Escuela Profesional de Psicología**

**Universidad César Vallejo**

**Mg. Sandra Patricia, Céspedes Vargas Machuca**

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, con la finalidad de hacer conocimiento que los señores:

- ✓ Gonzales Huamán, Katherine Johana.
- ✓ Obregón Carlos, Enzo Moisés.

Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo, han sido admitidos para aplicar los instrumentos psicológicos de su investigación, teniendo como fecha de inicio el 10 de Octubre del 2023 y como fecha culminación el 13 de Octubre del 2023.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente



  
Mg. Jacinto Deciderio Diaz Diaz  
DIRECTOR

Jacinto Deciderio Diaz Diaz

Director de la I.E N° 5138

"Defensores de la Patria"



I.E.P  
"Federico Kauffmann Doig"  
Ventanilla



"Año de la unidad la paz y el desarrollo"

## CARTA

Callao, 26 de octubre del 2023.

Carta P. 001-2023-d IEP. "Federico Kauffmann Doig"

Institución Educativa Privada "Federico Kauffmann Doig"

**Jefa de Escuela Profesional de Psicología**

**Universidad César Vallejo**

**Mg. Sandra Patricia, Céspedes Vargas Machuca**

De mi mayor consideración:

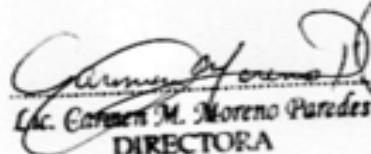
Tengo el agrado de dirigirme a usted, con la finalidad de hacer conocimiento que los señores:


- ✓ Gonzales Huamán, Katherine Johana.
- ✓ Obregón Carlos, Enzo Moisés.

Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo, han sido admitidos para aplicar los instrumentos psicológicos de su investigación, teniendo como fecha de inicio el 19 de octubre del 2023 y como fecha culminación el 23 de octubre del 2023.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente.

  
Lc. Carmen M. Moreno Paredes  
DIRECTORA



Moreno Paredes Carmen María

Directora de la I.E.P

"Federico Kauffmann Doig"



I.E. N° 5088

"Héroes del Pacífico"

Ventanilla

Código Modular

Primaria 0780767- Secundaria 1229558



---

"Año de la unidad la paz y el desarrollo"

## CARTA

Callao, 23 octubre del 2023

Carta P. 001-2023-d IE N° 5088. "Héroes del Pacífico"

Institución Educativa N°5088 "Héroes del Pacífico"

**Jefa de Escuela Profesional de Psicología**

**Universidad César Vallejo**

**Mg. Sandra Patricia, Céspedes Vargas Machuca**

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, con la finalidad de hacer conocimiento que los señores:

- ✓ Gonzales Huamán, Katherine Johana.
- ✓ Obregón Carlos, Enzo Moisés.

Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo, han sido admitidos para aplicar los instrumentos psicológicos de su investigación, teniendo como fecha de inicio el 23 de octubre del 2023 y como fecha culminación el 27 de octubre del 2023.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,



  
HAMILTON ECHEVARRÍA RODRÍGUEZ  
DIRECTOR

Echevarría Rodríguez Hamilton

Director de la I.E. N° 5088

"Héroes del Pacífico"



I.E.P  
"Héroes del Pacífico"  
Ventanilla



---

"Año de la unidad la paz y el desarrollo"

## CARTA

Callao, 20 octubre del 2023

Carta P. 001-2023-d IEP. "Héroes del Pacífico"

Institución Educativa Privada "Héroes del Pacífico"

Jefa de Escuela Profesional de Psicología

Universidad César Vallejo

Mg. Sandra Patricia, Céspedes Vargas Machuca

De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, con la finalidad de hacer conocimiento que los señores:

- ✓ Gonzales Huamán, Katherine Johana.
- ✓ Obregón Carlos, Enzo Moisés.

Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad César Vallejo, han sido admitidos para aplicar los instrumentos psicológicos de su investigación, teniendo como fecha de inicio el 24 de octubre del 2023 y como fecha culminación el 25 de octubre del 2023.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente.



Coronado Farfán Juan José  
Director de la I.E.P  
"Héroes del Pacífico"

## Anexo 9: Carta de solicitud de autorización de uso de instrumentos remitido por la Universidad

AQ



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo".

### CARTA N°252- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN

Los Olivos 25 de Abril de 2023

#### **Autores:**

- **María Matalinares C.**
- **Juan Yaringaño L.**
- **Joel Uceda E.**
- **Erika Fernández A.**
- **Yasmin Huari T.**
- **Alonso Campos G.**
- **Nayda Villavicencio C.**

#### Presente.-

*De nuestra consideración:*

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los Sres. **GONZALES HUAMAN KATHERINE JOHANA**, con DNI 70524813, y código de matrícula N° 7001129112, **OBREGON CARLOS ENZO MOISES**, con DNI 70751705 y código de matrícula N° 7001056325, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "**Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023**", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento Cuestionario de Agresividad (AQ), a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarles los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



**Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca**  
Jefe de Escuela Profesional de Psicología  
Filial Lima - Campus Lima Norte

EAPESA



"Año de la unidad, la paz y el desarrollo".

**CARTA N°263- 2022/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN**

*Los Olivos 26 de Abril de 2023*

**Autores:**

- **David López Palenzuela**

Presente.-

*De nuestra consideración:*

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle a los Sres. **GONZALES HUAMAN KATHERINE JOHANA**, con DNI 70524813, y código de matrícula N° 7001129112, **OBREGON CARLOS ENZO MOISES**, con DNI 70751705 y código de matrícula N° 7001056325, estudiantes del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; quienes realizarán su trabajo de investigación para optar el título de licenciados en Psicología titulado: "**Agresividad y autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Ventanilla, 2023**", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación con el uso del instrumento Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA) a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

**Mg. Sandra Patricia Céspedes Vargas Machuca**  
Jefe de Escuela Profesional de Psicología  
Filial Lima - Campus Lima Norte

## Anexo 10: Autorización del uso de instrumentos

Autorización de uso del cuestionario de Agresión de Buss y Perry adaptado al Perú

### Permiso para utilizar El Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry adaptado al Perú

Externo Recibidos x

**KATHERINE JOHANA GONZALES HUAMAN** 0:41 (hace 20 horas) ☆  
Buenas noches, Dra Maria Matalinares, reciba un cordial saludo, espero que se encuentre bien. Quien le escribe es Katherine Johana Gonzales Huaman, una estudian

---

**MARIA LUISA MATALINARES CALVET** 9:50 (hace 11 horas) ☆ ↩ ⋮  
para mí ▾  
Kathrerine. pueden usar el instrumento. hagan las citas que corresponden.  
⋮

↩ Responder   ↲ Reenviar



## Autorización de uso de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica en Situaciones Académicas (EAPESA)

### Permiso para utilizar la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica en Situaciones Académicas (EAPESA)

Externo Recibidos x

**K** **KATHERINE JOHANA GONZALES HUAMAN** mié, 17 may, 10:58 ☆

Estimado Dr. David López Palenzuela. Le saluda Katherine Johana Gonzales Huaman, estudiante de X ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad César Valle

2

**d** **David L. Palenzuela** mié, 31 may, 11:33 ☆ ↩ ⋮

para mí ▾

Estimada Katherine:  
Gracias por tu correo, y siento no poder haberos atendido antes, pero preparar la Hoja o Documento específico de autorización me lleva unos 10-15, y en otra época o momento estaría encantado, pero ahora estoy muy SOBRECARGADO porque se juntan muchas cosas en nuestro final de curso.  
Pero bueno, como estáis insistiendo, he abierto tu correo y si te sirve, al menos de momento (más adelante podría enviarte el documento de autorización específico), utilizo el procedimiento más rápido que me sugieres:

**En consecuencia, doy mi autorización a KATHERINE JOHANA GONZALES HUAMAN para que pueda usar la Escala de Autoeficacia Percibida Especifica en Situaciones Académicas (EAPESA) en su trabajo de investigación.**

Un cordial saludo  
Prof. David L. Palenzuela

⋮



Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

**Beneficios (principio de beneficencia):**

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institucional término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Problemas o preguntas:**

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadora Gonzales Huamán, Katherine Johana, email: [kgonzaleshu9@ucvvirtual.edu.pe](mailto:kgonzaleshu9@ucvvirtual.edu.pe) y Docente asesor Mg. Escudero Nolasco, Juan Carlos, email: [jcescuderoe@ucvvirtual.edu.pe](mailto:jcescuderoe@ucvvirtual.edu.pe)

**Consentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos: .....

Fecha y hora: .....

## Asentimiento Informado

Título de la investigación: xxx

Investigadores: xxx

### **Propósito del estudio**

Se le invita a participar en la investigación titulada "xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.", cuyo objetivo es xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx. Esta investigación es desarrollada una estudiante de pregrado de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo del campus Lima Norte, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de la institución.

Tras obtener un resultado empírico que asegura y cuantifica la problemática, se pueden establecer estrategias de intervención acorde a las necesidades de la población beneficiaría, ayudando a disminuir la agresividad y fortaleciendo la autoeficacia en escolares de instituciones educativas de Ventanilla, 2023.

### **Procedimiento**

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente (enumerar los procedimientos del estudio):

1. Se realizará una encuesta o entrevista donde se recogerán datos personales y algunas preguntas sobre la investigación titulada: "xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx."
2. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 15 minutos y se realizará en la hora de Tutoría en el aula de clases correspondiente, de la institución.

Las respuestas al cuestionario o guía de entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

### **Participación voluntaria (principio de autonomía):**

Puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a la aceptación no desea continuar puede hacerlo sin ningún problema.

### **Riesgo (principio de No maleficencia):**

Indicar al participante la existencia que NO existe riesgo o daño al participar en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad. Usted tiene la libertad de responderlas o no.

### **Beneficios (principio de beneficencia):**

Se le informará que los resultados de la investigación se le alcanzarán a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

**Confidencialidad (principio de justicia):**

Los datos recolectados deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información que usted nos brinde es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

**Problemas o preguntas:**

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadora Gonzales Huamán, Katherine Johana, email: [kgonzaleshu9@ucvvirtual.edu.pe](mailto:kgonzaleshu9@ucvvirtual.edu.pe) y Docente asesor Mg. Escudero Nolasco, Juan Carlos, email: [jcescuderoe@ucvvirtual.edu.pe](mailto:jcescuderoe@ucvvirtual.edu.pe)

**Consentimiento**

Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombre y apellidos: .....

Fecha y hora: .....

## Anexo 12: Resultados del piloto

### Cuestionario de Agresión AQ

Tabla 8

Análisis de la dimensión Agresividad Física

Ítems	FR					M	DE	g1	g2	IHC	h2	id	Aceptable
	1	2	3	4	5								
1	29.10	17.10	37.30	11.40	5.10	2.46	1.17	0.24	-0.77	.56	.63	.000	Sí
5	35.40	18.40	26.60	10.10	9.50	2.40	1.32	0.52	-0.82	.49	.63	.000	Sí
9	20.30	14.60	31.60	21.50	12.00	2.91	1.29	-0.06	-1.00	.48	.51	.000	Sí
13	41.80	23.40	24.10	6.30	4.40	2.08	1.15	0.82	-0.14	.62	.57	.000	Sí
17	13.30	17.10	29.10	18.40	22.20	3.19	1.32	-0.12	-1.05	.63	.71	.000	Sí
21	39.90	12.70	24.70	12.70	10.10	2.41	1.38	0.47	-1.05	.63	.43	.000	Sí
24	17.70	10.80	25.90	16.50	29.10	3.28	1.44	-0.27	-1.20	.63	.94	.028	Sí
27	50.00	13.90	18.40	8.90	8.90	2.13	1.35	0.86	-0.55	.64	.76	.000	Sí
29	32.30	12.70	15.80	13.90	25.30	2.87	1.60	0.11	-1.56	.64	.72	.000	No

Nota: FR=Formato de respuesta; M=Media; DE=Desviación Estándar; g1=coeficiente de asimetría de Fisher; g2=coeficiente de curtosis de Fisher; IHC=índice de homogeneidad corregida; h2=comunalidad; ID=Índice de discriminación

Con respecto a la tabla 8, se observa a través del análisis estadístico de ítems, que la dimensión agresividad física del cuestionario de agresión cuenta con una mayoría de ítems adecuados con un valor de índice de homogeneidad corregida (IHC) mayor a .30, un coeficiente de asimetría (g1) y curtosis (g2) entre un rango de -1.5 y 1.5 y un índice de discriminación (ID) que es menor a .05, a excepción del ítem 29, que cuenta con un valor de -1.56 en el coeficiente de curtosis, los cuales no son valores óptimos de acuerdo a Pedroza et al. (2015).

Tabla 9

Análisis de la dimensión Agresividad Verbal

Ítems	FR					M	DE	g1	g2	IHC	h2	id	Aceptable
	1	2	3	4	5								
2	23.40	17.10	36.70	13.90	8.90	2.68	1.23	0.16	-0.80	.40	.81	.000	Sí
6	12.00	17.10	41.80	17.70	11.40	2.99	1.14	-0.01	-0.50	.44	.61	.000	Sí
10	15.20	20.30	28.50	26.60	9.50	2.95	1.21	-0.10	-0.93	.54	.44	.000	Sí
14	34.20	24.10	25.90	10.10	5.70	2.29	1.20	0.58	-0.58	.62	.65	.000	Sí
18	36.70	22.80	25.30	7.60	7.60	2.27	1.24	0.69	-0.46	.63	.63	.000	Sí

Nota: FR=Formato de respuesta; M=Media; DE=Desviación Estándar; g1=coeficiente de asimetría de Fisher; g2=coeficiente de curtosis de Fisher; IHC=índice de homogeneidad corregida; h2=comunalidad; ID=Índice de discriminación

Con respecto a la tabla 9, se observa a través del análisis estadístico de ítems, que la dimensión agresividad verbal del cuestionario de agresión cuenta con ítems adecuados con un valor de índice de homogeneidad corregida (IHC) mayor

a 0.30, un coeficiente de asimetría (g1) y curtosis (g2) entre un rango de -1.5 y 1.5 y un índice de discriminación (ID) que es menor a 0.0, los cuales son valores óptimos de acuerdo a Pedroza et al. (2015).

**Tabla 10**

**Análisis de la dimensión Hostilidad**

Ítems	FR					M	DE	g1	g2	IHC	h2	id	Aceptable
	1	2	3	4	5								
4	43.70	31.60	16.50	4.40	3.80	1.93	1.06	1.15	0.86	.35	.66	.000	Sí
8	8.90	10.10	29.70	23.40	27.80	3.51	1.25	-0.45	-0.69	.54	.55	.000	Sí
12	11.40	13.90	33.50	27.80	13.30	3.18	1.18	-0.28	-0.64	.62	.44	.000	Sí
16	11.40	8.90	25.30	26.60	27.80	3.51	1.30	-0.55	-0.69	.62	.69	.000	Sí
20	21.50	15.20	28.50	13.30	21.50	2.98	1.42	0.03	-1.22	.63	.60	.000	Sí
23	15.80	15.20	27.80	12.70	28.50	3.23	1.42	-0.14	-1.22	.63	.77	.009	Sí
26	13.30	9.50	25.90	21.50	29.70	3.45	1.36	-0.46	-0.91	.63	.46	.000	Sí
28	7.00	6.30	24.10	23.40	39.20	3.82	1.22	-0.79	-0.25	.64	.77	.000	Sí

*Nota:* FR=Formato de respuesta; M=Media; DE=Desviación Estándar; g1=coeficiente de asimetría de Fisher; g2=coeficiente de curtosis de Fisher; IHC=índice de homogeneidad corregida; h2=comunalidad; ID=Índice de discriminación

Con respecto a la tabla 10, se observa a través del análisis estadístico de ítems, que la dimensión hostilidad del cuestionario de agresión cuenta con ítems adecuados con un valor de índice de homogeneidad corregida (IHC) mayor a 0.30, un coeficiente de asimetría (g1) y curtosis (g2) entre un rango de -1.5 y 1.5 y un índice de discriminación (ID) que es menor a 0.05, los cuales son valores óptimos de acuerdo a Pedroza et al. (2015).

**Tabla 11**

**Análisis de la dimensión Ira**

Ítems	FR					M	DE	g1	g2	IHC	h2	id	Aceptable
	1	2	3	4	5								
3	12.70	11.40	24.70	27.20	24.10	3.39	1.31	-0.44	-0.86	.33	.76	.000	Sí
7	25.30	24.10	24.70	16.50	9.50	2.61	1.29	0.31	-0.97	.43	.51	.000	Sí
11	19.60	19.60	17.70	17.70	25.30	3.09	1.48	-0.06	-1.40	.62	.49	.000	Sí
15	25.30	27.20	38.00	5.70	3.80	2.35	1.04	0.38	-0.21	.62	.86	.000	Sí
19	34.80	17.70	27.80	10.10	9.50	2.42	1.31	0.49	-0.84	.63	.57	.000	Sí
22	34.20	20.90	18.40	11.40	15.20	2.53	1.44	0.49	-1.11	.63	.49	.000	Sí
25	19.60	14.60	38.60	19.00	8.20	2.82	1.19	-0.05	-0.77	.58	.60	.000	Sí

*Nota:* FR=Formato de respuesta; M=Media; DE=Desviación Estándar; g1=coeficiente de asimetría de Fisher; g2=coeficiente de curtosis de Fisher; IHC=índice de homogeneidad corregida; h2=comunalidad; ID=Índice de discriminación

Con respecto a la tabla 11, se observa a través del análisis estadístico de ítems, que la dimensión ira del cuestionario de agresividad cuenta con ítems adecuados con un valor de índice de homogeneidad corregida (IHC) mayor a 0.30, un coeficiente de asimetría (g1) y curtosis (g2) entre un rango de -1.5 y 1.5 y un índice de discriminación (ID) que es menor a 0.05, los cuales son valores óptimos de acuerdo a Pedroza et al. (2015).

Tabla 12

Validez de estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio del cuestionario de Agresión

Índice de ajuste	Modelo teórico	Índices óptimos	Autor
Ajuste absoluto			
RMSEA	.041	< .08	(Escobedo et al., 2016)
SRMR	.076	≤ .08	
Ajuste incremental			
CFI	1.000	> .90	
TLI	1.000	> .90	

Con respecto a la tabla 12, se observan los valores del análisis factorial confirmatorio, en el cual se obtuvieron indicadores de ajuste absoluto RMSEA Y SRMR de .041 y .076, los cuales son aceptables al ser menores a 0.08. En cuanto a los indicadores de ajuste incremental CFI y TLI, se obtuvieron valores de 1.000 y 1.002, los cuales son aceptados al ser mayores a .90. Esto demuestra que tanto el ajuste absoluto y el ajuste incremental del instrumento son aceptables (Escobedo et al, 2016).

Tabla 13

Confiabilidad por consistencia interna del Cuestionario de Agresión

Variable	Omega ( $\Omega$ )	Alfa ( $\alpha$ )	N° de elementos
Agresividad	.904	.901	29

Con respecto a la tabla 13 se puede observar un valor óptimo de consistencia interna del coeficiente de Omega de Mcdonald's y alfa de Cronbach de la variable



Agresividad, obteniéndose valores de .904 y .901. El cuestionario con 29 ítems obtiene niveles óptimos (Nunnally & Bernstein, 1995).

Tabla 14

Percentiles del Cuestionario de Agresión

Percentil	Agresividad	Agresividad		Ira	Hostilidad
		Física	Verbal		
99	115	43	23	28	30
95	106	36	20	26	29
90	97	33	18	25	27
85	92	30	17	23	26
80	89	29	17	23	25
75	86	28	16	22	23
70	85	27	15	21	22
65	83	26	15	20	21
60	79	25	14	20	20
55	77	24	14	19	20
50	74	23	13	18	19
45	71	22	13	18	18
40	68	21	12	18	17
35	66	20	12	17	17
30	63	19	11	16	16
25	62	18	10	16	16
20	59	17	9	15	15
15	55	16	9	13	14
10	50	14	8	12	12
5	40	12	7	10	9
1	33	9	5	6	8

En cuanto a la tabla 14, se muestran los percentiles del cuestionario de agresividad, proyectando que está dividido en cuartiles de 25, 50 y 75, siendo las puntuaciones menores al percentil 25, las que representan un nivel bajo de agresividad y las mayores a 75 un nivel alto de agresividad.

### Escala de Autoeficacia Académica EAPESA

Tabla 15

Análisis de la dimensión Autoeficacia Académica

Ítems	FR				M	DE	g1	g2	IHC	h2	id	Aceptable
	1	2	3	4								
1	10.10	65.80	18.40	5.70	2.20	0.69	0.78	1.02	.57	.62	.000	Sí
2	14.60	57.60	20.90	7.00	2.20	0.77	0.56	0.23	.73	.38	.000	Sí
3	15.80	55.10	21.50	7.60	2.21	0.80	0.52	0.04	.54	.66	.000	Sí
4	21.50	57.00	16.50	5.10	2.05	0.76	0.61	0.40	.55	.63	.000	Sí
5	25.30	37.30	21.50	15.80	2.28	1.02	0.34	-0.96	.36	.85	.000	Sí
6	15.80	53.20	24.70	6.30	2.22	0.79	0.40	-0.07	.70	.43	.000	Sí
7	7.60	31.00	36.10	25.30	2.79	0.91	-0.19	-0.86	.63	.53	.000	Sí
8	15.80	51.30	19.60	13.30	2.30	0.89	0.50	-0.42	.62	.54	.000	Sí
9	25.90	48.10	16.50	9.50	2.09	0.89	0.62	-0.22	.49	.73	.000	Sí
10	15.80	50.00	21.50	12.70	2.31	0.89	0.45	-0.45	.71	.42	.000	Sí

Nota: FR=Formato de respuesta; M=Media; DE=Desviación Estándar; g1=coeficiente de asimetría de Fisher; g2=coeficiente de curtosis de Fisher; IHC=índice de homogeneidad corregida; h2=comunalidad; ID=Índice de discriminación

Con respecto a la tabla 15, se observa a través del análisis estadístico de ítems, que la dimensión de Autoeficacia Académica del cuestionario de Autoeficacia Académica cuenta con ítems adecuados con un valor de índice de homogeneidad corregida (IHC) mayor a 0.30, un coeficiente de asimetría (g1) y curtosis (g2) entre un rango de -1.5 y 1.5 y un índice de discriminación (ID) que es menor a 0.05, los cuales son valores óptimos de acuerdo a Pedroza et al. (2015).

Tabla 16

Validez de estructura interna a través del análisis factorial confirmatorio de la Escala de Autoeficacia Académica

Índice de ajuste	Modelo teórico	Índices óptimos	Autor
Ajuste absoluto			
RMSEA	0.075	< .08	(Escobedo et al., 2016)
SRMR	0.043	≤ .08	
Ajuste incremental			
CFI	0.94	> .90	
TLI	0.92	> .90	

Con respecto a la tabla 16, se observan los valores del análisis factorial confirmatorio, en el cual se obtuvieron indicadores de ajuste absoluto RMSEA Y SRMR de 0.075 y 0.043, los cuales son aceptables al ser menores a 0.08. En

cuanto a los indicadores de ajuste incremental CFI y TLI, se obtuvieron valores de 0.94 y 0.92, los cuales son aceptados al ser mayores a .90. Esto demuestra que tanto el ajuste absoluto y el ajuste incremental de la escala son aceptables (Escobedo et al., 2016).

Tabla 17

Confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Autoeficacia Académica

Variable	Omega ( $\Omega$ )	Alfa ( $\alpha$ )	N° de elementos
Autoeficacia Académica	0.867	0.875	10

Con respecto a la tabla 17 se puede observar un valor óptimo de consistencia interna del coeficiente de Omega de Mcdonald's y alfa de Cronbach de la variable Autoeficacia académica, obteniéndose valores de 0.867 y 0.875. El cuestionario con 10 ítems obtiene niveles óptimos (Nunnally & Bernstein, 1995).

Tabla 18

Percentiles de la Escala de Autoeficacia Académica

Percentil	Autoeficacia Académica
99	36
95	34
90	31
85	29
80	27
75	26
70	25
65	24
60	24
55	23
50	22
45	22
40	21
35	20
30	20
25	19
20	18
15	17

10	16
5	13
1	10

---

En cuanto a la tabla 18, se muestran los percentiles de la escala de Autoeficacia académica, proyectando que está dividido en cuartiles de 25, 50 y 75, siendo las puntuaciones menores al percentil 25, las que representan un nivel bajo de agresividad y las mayores a 75 un nivel alto de Autoeficacia académica.

## **Anexo 13:**

### **Jamovi Agresividad**

jmv::reliability(  
 data = data,

vars = vars(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15,  
 P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29),

meanScale = TRUE,

sdScale = TRUE,

alphasItems = TRUE,

omegasItems = TRUE,

meanItems = TRUE,

sdItems = TRUE,

itemRestCor = TRUE)

jmv::descriptives(  
 data = data,

vars = vars(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15,  
 P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29),

n = FALSE,

missing = FALSE,

mean = FALSE,

median = FALSE,

sd = FALSE,

min = FALSE,

max = FALSE,

skew = TRUE,

kurt = TRUE)

jmv::efa(  
 data = data,

vars = vars(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15,  
 P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29),

factorScoresOV = list(  
 P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15,  
 P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29)

```
synced=list()))
```

```
jmv::descriptives(
```

```
  data = data,
```

```
  vars = vars(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15,  
P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29),
```

```
  freq = TRUE,
```

```
  n = FALSE,
```

```
  missing = FALSE,
```

```
  mean = FALSE,
```

```
  median = FALSE,
```

```
  sd = FALSE,
```

```
  min = FALSE,
```

```
  max = FALSE)
```

```
jmv::reliability(
```

```
  data = data,
```

```
  vars = vars(P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15,  
P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29),
```

### **Jamovi (Asertividad)**

```
jmv::descriptives(
```

```
  data = data,
```

```
  vars = vars(AE1, AE2, AE3, AE4, AE5, AE6, AE7, AE8, AE9, AE10),
```

```
  freq = TRUE)
```

```
jmv::descriptives(
```

```
  data = data,
```

```
  vars = vars(AE1, AE2, AE3, AE4, AE5, AE6, AE7, AE8, AE9, AE10),
```

```
  n = FALSE,
```

```
  missing = FALSE,
```

```
  mean = FALSE,
```

```
  median = FALSE,
```

```
  sd = FALSE,
```

```
  min = FALSE,
```

```

max = FALSE,
skew = TRUE,
kurt = TRUE)
jmv::efa(
  data = data,
  vars = vars())
jmv::cfa(
  data = data,
  factors = list(
    list(
      label="Factor 1",
      vars=c(
        "AE1",
        "AE2",
        "AE3",
        "AE4",
        "AE5",
        "AE6",
        "AE7",
        "AE8",
        "AE9",
        "AE10"))),
  resCov = NULL,
  fitMeasures = c("cfi", "tli", "rmsea", "srmr"))
jmv::reliability(
  data = data,
  vars = vars(AE1, AE2, AE3, AE4, AE5, AE6, AE7, AE8, AE9, AE10),
  omegaScale = TRUE)

```

## **SPSS**

```

FREQUENCIES VARIABLES=AF AV I H AG
/FORMAT=NOTABLE

```

```

/PERCENTILES=1.0 5.0 10.0 15.0 20.0 25.0 30.0 35.0 40.0 45.0 50.0 55.0 60.0
65.0 70.0 75.0 80.0
85.0 90.0 95.0 99.0
/ORDER=ANALYSIS.
FREQUENCIES VARIABLES=AEF
/FORMAT=NOTABLE
/PERCENTILES=1.0 5.0 10.0 15.0 20.0 25.0 30.0 35.0 40.0 45.0 50.0 55.0 60.0
65.0 70.0 75.0 80.0
85.0 90.0 95.0 99.0
/ORDER=ANALYSIS.
DATASET ACTIVATE ConjuntoDatos1.
DATASET CLOSE ConjuntoDatos2.
RECODE AG (Lowest thru 62=1) (86 thru Highest=3) (ELSE=2) INTO NivelAG.
VARIABLE LABELS NivelAG 'Nivel'.
EXECUTE.
NPAR TESTS
/M-W= P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 P17 P18
P19 P20 P21 P22 P23 P24 P25
P26 P27 P28 P29 BY NivelAG(1 3)
/MISSING ANALYSIS.
RECODE AG AEF (Lowest thru 19=1) (26 thru Highest=3) (ELSE=2) INTO
NivelAG NivelAE.

VARIABLE LABELS NivelAG 'Nivel' /NivelAE 'Nivel'.

EXECUTE.

```

## **RSTUDIO**

```

#llamando librerías
library("foreign")
library("psych")
library("lavaan")
library("semPlot")
library("semTools")
#Limpiar Environment
rm(list = ls())
# Cargar Base de datos en SPSS
Mydata <- haven::read_sav("PILOTO.sav")
# Cargar Base de datos en EXCEL
Mydata <- readxl::read_excel("Basededatos.xlsx")
###...Estableciendo el modelo
Mymodel<- '

```



```

AGREF1=~ P1+P5+P9+P13+P17+P21+P24+P27+P29
AGREV2=~ P2+P6+P10+P14+P18
IR2=~ P3+P7+P11+P15+P19+P22+P25
HOS3=~ P4+P8+P12+P16+P20+P23+P26+P28'
# Ejecutar estimador WLSMV
rm(sem.fit)
sem.fit =
sem(Mymodel,ordered=names(Mydata),estimator="WLSMV",data=Mydata)
sem.fit = sem(Mymodel,estimator="WLSMV",data=Mydata)
summary(sem.fit,fit.measures=T,standardized=T)
semPaths(sem.fit,whatLabels="std",layout="tree",edge.label.cex=0.9,rotation=2,n
CharNodes=15,
      sizeLat=7,sizeMan=7,style="lisrel")
head(modificationindices(sem.fit)[order((modificationindices(sem.fit))$mi,decreasin
g=TRUE),],15)

```

## Anexo 14: Evidencia de aprobación del curso de conducta responsable de investigación



GONZALES HUAMAN KATHERINE  
JOHANA



Fecha de última actualización: 06-11-2022

ORCID

ID 0000-0001-6933-5528



Conducta  
Responsable en  
Investigación

Fecha: 20/04/2022

[https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id\\_investigador=289168](https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=289168)



OBREGON CARLOS ENZO MOISES



Fecha de última actualización: 23-03-2024

Identificadores de Autor

Web of Science ResearcherID:  
null

ORCID

ID 0000-0003-1580-6130



Conducta  
Responsable en  
Investigación

Fecha: 20/04/2022

[https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id\\_investigador=289146](https://ctivitae.concytec.gob.pe/appDirectorioCTI/VerDatosInvestigador.do?id_investigador=289146)