



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Agresividad Premeditada e Impulsiva y Estilos Atributivos en estudiantes de
educación secundaria

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

AUTORA:

Mg. Saravia Angulo, Blanca Julissa (ORCID: 0000-0001-8308-1210)

ASESORA:

Dra. Araujo Robles, Elizabeth Dany (ORCID: 0000-0002-9875-6097)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Violencia

Trujillo – Perú

2020

Dedicatoria

A mi abuelita materna G.C.I.R, quien cumplió el rol de madre y ahora desde el cielo es aquel ángel que siempre guía mis pasos.

A mi madre Blanca, quien con su fortaleza y valentía que siempre me ha transmitido a permitido que sobrepase los obstáculos y logre mis metas.

A mi tía Mery, quien siempre con su preocupación y apoyo estuvo pendiente del cumplimiento de esta investigación.

A mi novio Luis Llanos, quien con su paciencia y amor me acompañó en el desarrollo de este estudio.

Agradecimiento

A Dios y a la Virgen de la Puerta por darme salud y trabajo para el cumplimiento de mis objetivos.

A mi madre por apoyarme en la ejecución de mis ideales a través de sus consejos.

A la Dra. Elizabeth Dany Araujo Robles por siempre brindar su conocimiento científico y motivación para el desarrollo de la investigación.

Página del Jurado

Declaratoria de Autenticidad

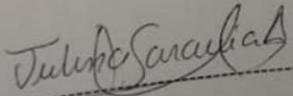
Declaratoria de Autenticidad

Yo, Blanca Julissa Saravia Angulo, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Trujillo; declaro que la tesis titulada "Agresividad Premeditada e Impulsiva y Estilos Atributivos en estudiantes de educación secundaria" presentada, en 77 folios para la obtención del grado académico de Doctor en Psicología es de mi autoría.

Por lo tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo establecido por las normas de elaboración de trabajo académico.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresadamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagio.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinan el procedimiento disciplinario.

Trujillo, 05 de Enero de 2019



Firma

Nombres y apellidos: Blanca Julissa Saravia Angulo

DNI: 44098219

Presentación

El escenario educativo en la actualidad, considera oportuno continuar con trabajos de investigación debido a que constituye un reto de superación personal y profesional; las posibilidades de desarrollo frente a estas poblaciones son la gran satisfacción para el investigador.

La atención de necesidades psicológicas es un condicionante para impulsar a los estudiantes a continuar con el logro de sus aprendizajes y convivencia saludable. La presente investigación " Agresividad Premeditada e Impulsiva y Estilos Atributivos en estudiantes de educación secundaria", tiene como finalidad analizar la relación entre los estilos atributivos y la agresividad premeditada e impulsiva en estudiantes de educación secundaria.; surge frente a la necesidad de fortalecer actitudes positivas de respuesta frente a contextos donde se refleje actos violentos, en el marco de que el adolescente debe cumplir con proyectos de vida estos resultados serán alcanzados a partir de las habilidades sociales sostenidas durante su formación estudiantil.

La investigación ha sido desarrollada en una institución educativa estatal del distrito de El Porvenir, Trujillo; surge frente a la necesidad de fortalecer los pilares de educación en la enseñanza de tal manera permitan el desarrollo de las habilidades sociales como fuente saludable de una buena práctica en disciplina y buenos hábitos de estudio. Es de gran satisfacción otorgar a la institución una propuesta de tal manera sea sostenida en el tiempo y futuras generaciones muestren lo impulsado por el profesional en psicología.

Índice

Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Página del Jurado.....	iv
Declaratoria de Autenticidad.....	v
Presentación	vi
Índice.....	vii
Índice de Tablas.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Resumen.....	x
Abstract.....	xi
I. Introducción.....	1
II. Método.....	14
2.1 Tipo y diseño de investigación.....	14
2.2 Operacionalización de variables	15
2.3 Población, muestra, y muestreo.....	19
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	19
2.5 Método de análisis de datos.....	22
2.6 Aspectos éticos.....	22
III. Resultados.....	23
IV. Discusión.....	32
V. Conclusiones.....	36
VI. Recomendaciones.....	37
VII. Propuesta.....	38
REFERENCIAS.....	40
ANEXOS.....	47

Índice de Tablas

Tabla 1. Distribución de los niveles de la variable agresividad y sus dimensiones en estudiantes de educación secundaria.....	23
Tabla 2. Distribución de los niveles de la variable estilos atributivos y sus dimensiones en estudiantes de educación secundaria.....	24
Tabla 3. Prueba de normalidad para las puntuaciones del instrumento de agresividad y de estilos atributivos.....	25
Tabla 4. Correlación entre estilos atributivos y agresividad en estudiantes de educación secundaria.....	26
Tabla 5. Correlación entre las dimensiones de estilos atributivos y la agresividad en estudiantes de educación secundaria.....	27
Tabla 6. Correlación entre estilos atributivos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de educación secundaria.....	28
Tabla 7. Correlación entre las dimensiones de estilos atributivos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de educación secundaria.....	29
Tabla 8. Coeficiente de determinación (r^2) entre los estilos atributivos sobre la agresividad.....	30
Tabla 9. Coeficiente de regresión lineal B (no estandarizados), B (estandarizados) y estadístico t entre los estilos atributivos sobre la agresividad.....	31

Índice de Figuras

Figura 1: Distribución de frecuencias según el nivel de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento de agresividad	23
Figura 2: Distribución de frecuencias según el nivel de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento de estilos atributivos.....	24

RESUMEN

El estudio tuvo como finalidad analizar la relación entre los estilos atributivos y la agresividad premeditada e impulsiva con en estudiantes de nivel secundario. Participaron del estudio 270 alumnos de ambos sexos, con edades entre los 13 a 17 años. El tipo de estudio es no experimental de corte transversal y de diseño descriptivo correlacional. Las variables fueron medidas haciendo uso del Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes de Andreu (2010) y adaptada en el contexto por Ybañez (2014), asimismo se usó el Cuestionario de Estilos Atributivos de Alonso y Sánchez (1992) y adaptada por Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009). Las evidencias reportadas según el análisis descriptivo muestran que en la variable de agresividad prevalece los niveles medio y bajo (54.4% y 33.7%), de modo similar en los estilos atributivos los porcentajes se concentran en mayor medida en los niveles medio y bajo (72.2% y 15.9%). En cuanto al análisis correlacional se aprecia una relación positiva de efecto medio entre las variables estilos atributivos y agresividad.

Palabras Claves: Agresividad, Estilos Atributivos, Estudiantes, Premeditada e Impulsiva.

ABSTRACT

The purpose of the study was to analyze the relationship between attributive styles with premeditated and impulsive aggressiveness in secondary level students. 270 students of both sexes, with aged between 13 and 17, participated in the study. The type of study is a non-experimental cross-sectional and correlational descriptive design. The variables were measured using the Questionnaire of Premeditated and Impulsive Aggression in Adolescents of Andreu (2010) and adapted in the context by Ybañez (2014), also the Questionnaire of Attributive Styles of Alonso and Sánchez (1992) was used and adapted by Matalinares, Tueros and Yaringaño (2009). The evidences reported according to the descriptive analysis show that in the aggressive variable the medium and low levels prevail (54.4% and 33.7%), similarly in the attributive styles the percentages are concentrated to a greater extent in the medium and low levels (72.2 % and 15.9%). As for the correlational analysis, a positive medium effect relationship can be seen between the variables attributive styles and aggressiveness.

Keywords: Aggressiveness, Attributive Styles, Students, Premeditated and Impulsive.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los factores que incitan a la desadaptación en adolescentes es el inadecuado manejo de la agresividad, problemática, que según Kassinove y Tafrate (2005) se asocia directamente a las distorsiones de índole comitiva, que conllevan al intercambio de conductas verbales y no verbales de agresión, entendido como un conjunto de patrones de intensidad y frecuencia variable, cuya expresión puede ir desde una agresión física, pasando por la verbal, sexual y hasta exclusión social, que genera un impacto psicoemocional tanto en la víctima como en el agresor, además de un deterioro sociocultural, de preocupación familiar y educativa.

En tanto, en Latino América, los investigadores Abramovay y Rua (2002) conllevan un estudio de agresividad en una muestra de estudiantes brasileños, donde se reportó una incidencia de agresividad física en el 30% de los participantes, además García y Madriaza (2005) exploraron la agresividad dentro del contexto escolar en alumnos chilenos, que reporto una incidencia de agresión como víctima en el 26.3%, en tanto como victimario se obtuvo una prevalencia en el 45.2% de los participantes.

Por otra parte, para el entorno peruano, Romani, Gutiérrez y Lama (2009) en su estudio de corte transversal, concluyeron que la agresividad en los adolescentes es una realidad alarmante al igual que el entorno sudamericano, con una mayor incidencia entre las edades de 14 a 16 años de edad, de esta manera, atenta directamente a la salud mental, que requiere un abordaje multidisciplinario y deontológico para la reducción de la agresión en entornos escolares, que incluso es superior a ciertos contextos de Europa (Wang, Iannottir, Nansel, 2009).

Asimismo, en la región La Libertad, acorde al Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2009) la agresividad es una problemática con mayor prevalencia en la adolescencia de 12 a 17 años, con una incidencia de hasta el 33.35%, donde la mayoría de casos se reporta para el sexo masculino, que genera un deterioro en la socialización afectiva y en el desempeño educativo

A partir de esta realidad, se logra explicar cómo los problemas socio-comportamentales se mantienen a lo largo del ciclo vital, con una etiología relacionada al

sistema de interacción familiar, que responde a características como la satisfacción marital, asimismo la discordancia entre los padres, manifestaciones disfuncionales en los progenitores como el autoritarismo, negligencia, permisividad, además del modelo que se ejerce sobre el hijo/hija, de esta manera la agresión en el adolescente es el resultado de una aprendizaje que se remonta desde la infancia, por lo cual, un ambiente familiar que genere afecto, indistintamente a la situación, cuidado, sin llegar a la sobreprotección y disciplina, sin que esta signifique un excesivo maltrato físico, conforman en la crianza familiar, un factor protector para prevenir conductas agresivas (Arias, 2013).

Dentro de esta connotación, el estilo atribucional, genera un desarrollo normativo en el adolescente, debido que propicia a la motivación hacía el logro, principalmente en los aspectos académico y de socialización, los mismos que tienen implicaciones directas con el ámbito laboral, al favorecer a un alto desempeño, asimismo en el aspecto familiar, al orientar una estabilidad del sistema filio-parental, y en el apartado conyugal permite un vínculo funcional con la pareja, en tanto la distorsión de este estilo conlleva a la disrupción de las áreas mencionadas (Domínguez, 2004).

Llevando lo anterior a la realidad adolescente, la presión que ejerce el ámbito académico, prueba las competencias del estudiante, donde influye las expectativas de logro, en sus polaridades de éxito o fracaso, a partir de estas atribuciones se genera el desenvolvimiento del sujeto, que determina así su presente y además el futuro, tanto académico como en las demás áreas del desarrollo humano.

En consecuencia, se debe considerar el reporte generado por PISA en la evaluación ejecutada durante el 2013 a 66 países, los hallazgos denotan que el Perú ocupa el último lugar, lo cual deja en evidencia el carente interés por el desarrollo educativo de la población estudiantil, con un marcado déficit en las matemáticas, ciencias y comprensión lectora, de esta manera se jerarquiza al estudiante peruano por debajo de sus coetáneos de Latinoamérica, es por ello que reconocer esta problemática y generar cambios, favorece directamente a su mejora, no brusca, sino de forma continua y perenne (Asmad, Palomino, Tam y Zambrano, 2004; citados en Chávez, 2009).

Finalmente, ante los índices de agresividad en los adolescentes hallados en estudios previos internacionales y estadísticas en el Perú, es necesario encontrar resultados en una población específica de la localidad, pero en relación a las diferentes orientaciones que

realiza el adolescente en situaciones específicas las cuales son facilitadas por los estilos atribucionales.

Bajo la problemática antes mencionado se realizó una búsqueda de información respecto a investigaciones previas donde se pudo encontrar que a nivel internacional Andreu, Peña & Penado (2014) el cual tuvo como objetivo investigar las diferencias entre las variables individuales, como la impulsividad, asimismo la conducta antisocial y además la desinhibición, con la manifestación de agresividad, en una muestra de 640 sujetos de 12 a 17 años, de centros educativos de Madrid, se utilizó como pruebas psicológicas el Cuestionario de Agresión Proactiva-Reactiva, y la Escala de impulsividad de Plutchik. Los resultados indican que la conducta antisocial se asocia con la agresión proactiva, en tanto la impulsividad es regida por la agresión reactiva, además, debido que en ambos casos con frecuencia se genera de forma vinculada, existe una agresividad mixta, que está vinculada directamente con la conducta antisocial.

Así también Andreu, Peña & Penado (2013) realizó una investigación cuyo objetivo principal, exponer las diferencias de la impulsividad según participantes niveles altos y bajos en agresividad, en una muestra de 400 adolescentes de 12 a 18 años de edad, de Madrid. Los resultados descriptivos reportaron que el 76.8% presenta agresividad, 55.5% de tipo reactivo, 14.3 de corte proactivo, y 7% mixto, en el análisis de comparación, se observa que los adolescentes con tendencias agresivas muestran altas puntuaciones en impulsividad motora, en tanto la agresividad proactiva muestra una mayor presencia en los adolescentes con impulsividad no planificada, a diferencia de los no agresivos, asimismo no se observó diferencias según patrones sociodemográficos, como edad y sexo.

Respecto a investigaciones nacionales se pudo encontrar a Castillo (2017) en su investigación determinó de la agresividad y las creencias irracionales. Participaron 360 estudiantes de nivel secundario pertenecientes al distrito Puente Piedra – Lima. Las variables estudiadas se midieron a través del cuestionario de agresión AQ y un inventario de creencias irracionales creado por Albert Ellis. Se halló que en la variable agresividad física prevalece el nivel medio con un 39.4%, en tanto, en la agresividad verbal el porcentaje mayor se distribuye con mayor frecuencia en el nivel bajo (31.7%), de otro lado, en lo que concierne a la variable creencia irracional, en los indicadores acontecimientos causantes de desgracia, evasión de problemas y responsabilidades, y aprecio y aprobación por los demás el porcentaje que prevalece se distribuye en el nivel medio (85.8%, 83.6% y 81.7%).

De la misma forma Raffo (2017) se propuso relacionar la agresividad con las estrategias de afrontamiento, la muestra se conformó por 445 estudiantes varones de educación secundaria de una I.E. de Trujillo, las variables estudiadas se midieron por medio dos pruebas psicológicas adaptadas en el escenario donde se desarrolló el estudio (CAPI-A y ACS). Se evidenció presencia de relación positiva débil y significativa entre las variables agresividad de tipo premeditada con el estilo realizarse ilusiones y falta de afrontamiento, en tanto la agresividad de patrón impulsiva, se relaciona inversamente de magnitud débil y significativa con las estrategias funcionales con es el caso de invertir en amigos y generar acción social.

Igualmente, Quijano y Ríos (2014) propusieron determinar el nivel de agresividad en 240 en alumnos del nivel secundario de Chiclayo, bajo un tipo de investigación no experimental con diseño descriptivo, se utilizó el Cuestionario de Agresividad. Los resultados indican un nivel moderado de agresión en la muestra de estudio, de esta manera este grado prevalece tanto en hombres como mujeres, por otro lado, según grado escolar, el segundo grado se reportó el nivel más alto, en tanto los grados restantes que fueron tercero y cuarto reporta un nivel medio.

Así también Zavaleta (2017) estableció la correlación entre la agresividad y la variable personalidad creadora, en una muestra de 325 alumnos de nivel secundario de Trujillo, bajo un diseño de investigación descriptivo correlacional, se usó el cuestionario de agresividad en la versión premeditada e impulsiva, asimismo se utilizó el instrumento de Personalidad Creadora. Las evidencias ponen de manifiesto la existencia de relación inversa significativa entre las variables agresividad premeditada con la identificación y solución de problemas, asimismo con los juegos intelectuales, en tanto su relación es directa entre la variable agresividad impulsiva con la variable fantasía e imaginación.

Por otro lado, se realizó una búsqueda teórica donde se define a la agresividad; Según Berkowitz (1996), manifiesta que la agresividad es un estado de disponibilidad frecuente de comportarse de forma violenta ante diferentes contextos, lo que señala que, existe dificultad en diferenciar un estado violento actual con una característica a largo plazo de la personalidad.

Es necesario, mencionar a Buss (1961 citado en Andreu, 2010), conceptualiza a la variable agresividad como la demanda de hacer más fácil el estímulo que ocasiona el daño a otro individuo.

Bandura (1972 citado en Andreu, 2010), manifiesta que la agresividad es un comportamiento totalmente destructivo con respecto a una connotación social. En referencia, la conducta agresiva es mantener sentimientos, conductas y actitudes negativas que denigran los derechos de los demás. No obstante, esta conducta está basada en el aprendizaje y manipulada por los reforzadores.

Una definición más actualizada se puede tomar en cuenta la Kassinove y Tafrate (2005) quienes precisan está asociada con las inadecuadas percepciones a nivel cognitivo, verbal y motriz; se refiere a una agrupación de ciclos psicológicos basado en las sensaciones o emociones y pensamientos que causan que el sujeto realice algún perjuicio a los demás y a su contexto. Dicha agresividad tiene la modalidad de ser verbal, física o relacional (Andreu, 2010).

El modelo integrador pauta que la agresividad se genera en un proceso de 4 etapas, el primero corresponde a la valoración, donde se percibe la situación, el segundo es la cognición, donde se genera el análisis evaluativo en la toma de decisiones, el tercero es la autorregulación, donde se busca gestionar los impulsos, y el cuarto es la inhibición de la agresividad o la desinhibición de la misma (Andreu, 2009)

En la importancia primaria que se les otorga a las demandas amenazantes, ocurre un aumento de la parte biológica por medio de la vía simpática que corresponde al sistema nervioso autónomo, ya que este avisa ante una situación de peligro, segregando así adrenalina y poniéndonos en alerta (Ledoux, 1999).

Con lo que respecta a la importancia secundaria, el individuo valora el contexto donde ocurre la amenaza, para ello, realiza un análisis de daño o beneficio, que estén acordes con sus objetivos. La importancia del entorno posee dos tipologías: de amenaza (recibe perjuicio anticipado, provocando ira, miedo, hostilidad) o de desafío (daño planificado con la finalidad de obtener beneficios, provocando emociones positivas) (Siever, 2008).

El proceso cognitivo, hace referencia a que el individuo elige una demanda detallada para un entorno específico, pero primero se realiza un análisis de connotación cognitiva. Por lo que sujeto comprende e interpreta en fondo emocional.

Al respecto, Ledoux (1999 citado en Andreu, 2009) ha indagado dos tipos de procesos de obtención de datos y/o información ante connotaciones afectivas a nivel neurológico. El recorrido consistiría, primero llegar a la parte central por un canal directo o secundario desde el tálamo, en donde se responderá de forma inmediata ante las amenazas percibidas. Así también, otra función de tálamo es enviar información hacia la corteza la cual realiza un panorama detallado del estímulo.

En la elección de la conducta agresiva en un contexto específico, el cerebro emplea constructos cognitivos, y estos vendrían a constituir esquemas mentales los cuales analizan e interpretan los datos recibidos. Y esto a su vez, influyen en los aspectos emocionales, es decir, dependerá de los esquemas, la frecuencia o no de la agresividad.

El argumento preciso, en cuanto al nivel de un contexto específico conlleva a una conducta agresiva la cual estará vinculada con la comprensión de la situación determinada. Además, en esta comprensión se da relevancia a los ciclos cognitivos, tomando en cuenta las distorsiones (Dodge & Coie, 1987 citados en Andreu, 2010)

Ahora, en el momento de seleccionar una respuesta agresiva, este sesgo mencionado anteriormente, tendría como labor hacer que las creencias se hagan más fuertes de lo que son, por lo que se confirmaría dichas cogniciones, formulándose un ciclo. Asimismo, de esta parte surgen otras cogniciones acerca de sí mismo y del contexto externo entendidas como esquemas cognitivos, como las creencias instrumentales, las cuales definen el objetivo del daño (Archer & Haigh, 1997 citado en Andreu, 2009).

Los métodos de regulación propia, hace referencia a los constructos de tipo cognitivo que relaciona datos del pasado con el presente de la situación, en base a la propia experiencia. No obstante, si la conducta agresiva no es eficiente, los efectos serán negativos y la persona se frustrará en el futuro, sumándose a ello, la connotación biológica (Mora, 2005).

Los métodos de inhibición y/o desinhibición, actúan una enorme incorporación de constructos flexibles ante la demanda de la conducta agresiva, que tiene como origen tanto en la persona como en el contexto donde se desarrolla. Los procesos más relevantes

relacionados a conductas negativas de diferente efecto social. En la mayor presencia de factores desinhibitorios en cuanto a la cantidad representada está vinculado a diferentes efectos relacionados al agredido (Andreu, 2009). Dado a todo lo mencionado, es innecesario conceptualizar al constructo violencia desde un postulado psicopatológico desligado totalmente de la misma agresividad por falta de evidencia y estudios, así también porque ambos procesos sean independientes.

Consecuentemente, en este modelo como se conceptualiza da a entender que la respuesta agresiva en sí misma permite examinar el acto violento como efecto de la activación de los desinhibidores de la persona.

Es necesario mencionar que la agresión muestra una diversidad de maneras para manifestarse, esta es la más reconocida es la física, la misma que connota una respuesta de corte motor sobre otra u otras personas, con el propósito de generar una lesión también visible, a continuación, también se considera la agresión verbal que caracteriza el uso del lenguaje para generar un daño sobre todo emocional de mayor intensidad, en contraste a la agresividad física que también lo genera (Parrott & Giancola, 2007 citados en Andreu, 2010).

En esta medida, la agresividad se suele manifestar en dos formas, la primera es la activa, donde el agresor tiene plena conciencia de aquella conducta que expresara sobre la víctima, por lo cual tiene notables intenciones de agresión y un compromiso para este propósito, en tanto la pasiva, que si bien no está involucrada directamente impulsa a que se genere la agresividad, con una falta de respuesta para evitar que suceda esta agresión (Parrott & Giancola, 2007 citados en Andreu, 2010).

De forma específica, la agresión directa, es una manifestación donde existe compromiso físico por ambas partes, tanto del agresor como en la víctima, en tanto la indirecta, se genera mediante el desplazamiento de la víctima hacia un escenario donde este expuesta a algún daño sea este físico o de corte psicoemocional (Parrott & Giancola, 2007 citados en Andreu, 2010).

Estas expresiones, se basan en los postulados de procesamiento de la información de corte social (Dodge & Coie, 1987 citado en Andreu, 2010), básicamente en la propuesta de

Berkowitz (1996 citado en Andreu, 2010) sobre la neo-asociacionista y de Bandura (1973 citado en Papalia, Wendkos y Duskin, 2005) en el aprendizaje socio-cognitivo, que permiten caracterizar la agresividad, impulsiva y premeditada.

En lo que se refiere a la agresividad impulsiva, se genera sin un previo análisis de la situación, sólo se genera de forma indeliberada, ante un estímulo que puede ser aversivo o neutro, pero el agresor lo identifica como lesivo por lo cual genera la respuesta agresiva, hacia una o más víctimas, de esta manera, corresponde a una manifestación, aparentemente no planificada, que se basa en una deliberación de ira, con el objetivo de dañar, debido al malestar ocasionado según la perspectiva del agresor, que no cuenta con las disposiciones de regulación para gestionarlas oportunamente (Andreu, 2010)

Por su parte, la agresividad premeditada, es aquella que tiene una previa preparación para su manifestación, por ello, el agresor identifica los puntos más vulnerables de la víctima y el momento oportuno donde se puede generar el mayor nivel de agresión posible, por lo cual es un acto disfuncional, por lo cual es proactiva, donde no solo se busca dañar además se tiene otros propósitos por lo general ocultos, que pretenden favorecer directamente al agresor (Berkowitz, 1996 citado en Andreu, 2010).

Ambos tipos de agresión a pesar de ser diferentes tienen la misma finalidad de generar un daño y en esta medida está presente en los adolescentes agresivos con tendencias agresivas (Blair, 2004 citado en Andreu, 2009), de esta manera es frecuente evidenciar adolescentes que presentan ambos tipos de agresión, más que una sola (Vitaro, et al., 2002).

Ahora bien, la variable de estilos atributivos se define según, Buchanan y Seligman (1995 citado en Matalinares, Tueros y Yaringaño, 2009), señala la probabilidad o predisposición constante de ejecutar atribuciones en un panorama general con situaciones diferentes.

Además, Vicuña, Paredes, Hernández y Solis (2001), refiere que este constructo es de tipo cognitivo de la estructura de la personalidad que plasma en cierta forma el hecho de que los individuos comprenden o interpretan cotidianamente sus fracasos, llegando así a desmoralizarse ante situaciones donde exigen éxitos.

No obstante, Wise y Rosqvist, (2006), señalan que es una manera común de cognición, que influyen en las interacciones ante hechos demandantes o complicados cotidianos, así como se ve, involucrado la calidad de vida y el bienestar en general

Por último, Alonso y Sánchez (1992 citado en Matalinares, Tueros y Yaringaño, 2009), concuerdan que el estilo atributivo se refiere a un ciclo de pensamientos, en el que los individuos crean un estado emocional que conducen o guían un comportamiento discrepante en el contexto.

Entre algunos postulados de tipo clásico de la pesquisa que estudian a las atribuciones, se encuentran:

Según el postulado de Heider a la que se le denomina como psicología ingenua, tal autor centra su análisis en 2 áreas esenciales, en primer lugar, la persona hace un ajuste interno de su proceso cognitivo para que sostenga la homeostasis con el mismo y, en segundo lugar, en el ajuste hacia el contexto social donde se encuentra.

En ese mismo sentido Heider (1944,1958 citado en Malico, 2008), pone manifiesto la importancia de la imputación referida al principio de causalidad en el procesamiento mental de la información, debido a que el aprendizaje de lo verídico se realiza tomando como pilar la unión de las áreas del participante, en comparación con los demás que forman parte del escenario en acción. De tal manera, la evidencia de una acción se toma en cuenta como variable sobre la que se genera el efecto de los elementos individuales y circunstanciales.

En tanto, la actuación responda a elementos individuales, hay presencia de intencionalidad del participante, y la pertinente respuesta de causalidad, por lo que, es de manera usual, situacional o endógena. Si al contrario, la actuación responde a elementos circunstanciales, no existe intencionalidad del participante y su concerniente atribución situacional en escenarios externos.

El autor antes mencionado recomienda, de entre los elementos individuales, la energía, el aspecto volitivo, y la destreza, son los pilares. En lo que concierne a los elementos

circunstanciales, las variables implicadas se refieren a la magnitud de deficiencia de la actividad y las situaciones transitorias donde la actividad es desarrollada.

De lo referido, resulta otro factor subyacente en la percepción del principio de causalidad, mismo que se refiere a la magnitud de permanencia de la causa en el lapso. A este respecto, Heider (1958 citado en Malico, 2008) diferencia la permanencia de la causalidad en el espacio, entre escenarios permanentes y no permanentes para que se genere una influencia, tomando en cuenta que lo primero es lo que subsiste con mayor permanencia en el tiempo, en tanto que lo segundo, se refiere a variables donde se genera influencia de las situaciones. Tal aporte teórico ha facilitado determinar asociaciones de causalidad y efecto, puesto que la atribución de causalidad se refiere a una estructuración verídica, que se acopla a la necesidad de homeostasis del individuo respecto a su contexto (Sousa, 1987, 2004, citado en Malico, 2008).

El modelo de Jones y Davis (1965 citado en Malico, 2008), reconocido en los textos como el postulado de las inferencias pertinentes, se fundamenta en el rol de la indagación y los esquemas mentales del sujeto, en el procedimiento de atribuciones, pese a que a la vez destaca los efectos de los elementos volitivos.

Es así según los teóricos, el sujeto tiene una actuación basándose en la norma de la supresión de la causalidad o atribuciones menos probables, persiguiendo infaliblemente, con tal comportamiento, una causa de orden endógeno explícito o implícito (Jones y Davis, 1965 citado en Malico, 2008).

En conclusión, tal como lo indican los autores Marques y Sousa (1982, citado en Malico, 2008), el postulado de Jones y Davis hace referencia a una percepción única, y el procesamiento cognitivo derivado, tiene su fundamento en el principio de supresión.

Dicho postulado retoma la conceptualización de Heider (1944, citado en Malico, 2008), de la frase denominada “psicólogo ingenuo”, es decir, se estila guiarse de la analogía y de la estadística, de la manera que sea en lo que concierne cuando se analiza la varianza, en específico cuando se hace covariar una dimensión, basado en diversos juicios con la capacidad de dar explicación y con la finalidad de establecer la causa precisa.

Tomando como base, las posible causalidad y la influencia, la conducta del individuo debe ser siempre atribuible al elemento causal con el que se correlaciona, fundamentado en la norma de covariación, el postulado teórico de Kelly (1967, citado en Malico, 2008) responde a dos postulados esenciales, de un lado, la covariación hace referencia a la peculiaridad de la conducta que conforma la finalidad de la atribución y, de otro lado, consigna para ciertos juicios que facilitan explicitar tal atribución.

Para Kelly (1967), son 3 los juicios, o elementos de pesquisa, de las deducciones de causalidad, distinguibilidad (Leyens, 1979; 1985 citado en Malico, 2008), o distintividad (Amâncio, 1998; Sousa, 2004 citado en Malico, 2008), consenso y consistencia.

La distinguibilidad o en su sinónimo distintividad hace referencia al hecho relacionado a la actitud que necesita ser explicada. El acuerdo en lo concerniente a la manera como los individuos reaccionan en ciertas situaciones, al paso que la firmeza considera a la extensión estacional, así como de las formas de relacionarse con el factor de causalidad propio de la atribución. Este último juicio resalta el elemento causal relacionado a la permanencia, en cuanto se anhela conocer si la reacción provocada por el factor impensado de la atribución se sostiene en el transcurso del tiempo, no asociado a circunstancias, o manera de abordar.

Weiner (1979, 1986 citado en Malico, 2008) indica que el impacto relacionado a las emociones y al aspecto cognitivo distinguido, puede dar lugar a efectos positivos o adversos en el individuo, aseveran que los efectos positivos generan emociones que se relacionan con los constructos de felicidad, en tanto, las emociones adversas dan lugar a que se origine la frustración y sentimientos de tristeza. Es así que, la asociación entre la atribución de éxito o factores internos y permanentes, dan lugar a emociones de intimidad y competitividad, en tanto, la misma dinámica de atribuciones a circunstancias de fracaso, incorpora sensaciones de ineptitud, mismo que en ambas circunstancias no da lugar a que posteriormente no se de esfuerzo alguno, puesto que, dichas sensaciones conforman una anticipación acertada de éxito o fracaso.

Weiner (1986 citado en Matalinares, Tueros y Yariñango, 2009), quien refiere que las atribuciones tanto endógenas como exteriores no son lo necesario para entender el panorama

amplio de sucesos en la persona realizada en pro de las atribuciones., son los componentes que todo individuo emplea por raciocinio para entender cualquier suceso:

- El lugar: Una raíz de la frustración ya sea externa o interna, produce una disminución del autoconcepto.
- La Estabilidad: Si momento de fracaso se generaliza que pueda ocurrir en el futuro (sea constante en el tiempo) puede ocasionar desesperanza, asumiendo un estado inestable.
- La Controlabilidad: se refiere a la comparación del estilo atribucional de uno mismo con los comportamientos de los demás, trayendo como efecto, la influencia en el estado de ánimo, desencadenando a la vez enojo e ira.

Vale recalcar que, la teoría que sustenta las atribuciones relacionadas a la motivación y la emoción, establece que estos factores son empleadas en mayor consecución por los individuos que se ven cara a cara un fuerte obstáculo, optando muchas veces por dimensiones bipolares, según el nivel de ansiedad y según las experiencias, ocasionado a la vez, un estado inestable. Sintiéndose frustrados y con culpa (Camuñas, 2000).

Sin embargo, si un individuo se halla frente a un obstáculo, primero evaluará el contexto con las cogniciones negativas, siendo así, no solo puede llegar a sentir frustración, sino que también, puede llegar a creer que no puede tener su vida bajo control, dejándose abrumar por la ansiedad o depresión (Weiner, 1986 citado en Matalinares, Tueros y Yariñango, 2009).

Si un individuo establece un estado psicológico negativo, por lo tanto, ocurriría la probabilidad que el comportamiento sea dañado. Al respecto, muchos estudios, toman en cuenta el vínculo entre los factores atribucionales y el rendimiento estudiantil, bajo un estado emocional; ya que, ante un fracaso escolar, el adolescente ejecuta argumentos basados en la negatividad, lo cual produce un estado negativo en el aprendizaje, como en otras áreas de la vida, como la personalidad, las relaciones sociales, etc. (Polaino, 1993).

Esta investigación intenta responder a la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre los estilos atributivos y la agresividad premeditada e impulsiva en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de educación secundaria?

De la misma forma este estudio se justifica desde una perspectiva teórica, puesto que, contribuye un nuevo postulado hacia el manejo adecuado de la agresividad por parte de los estudiantes en una realidad educativa, si bien es cierto esta es una de las problemáticas que a diario aqueja a millones de agentes escolares, es por ello que nace la necesidad de efectuar un estudio y comprobar el grado de magnitud del problema para una posible toma de decisiones de parte de toda la comunidad ; si con anterioridad existió desconocimiento en cuanto alto índice de la problemática ahora bien se debe buscar la intervención inmediata si así lo requiriese con los profesionales adecuados, de esta manera a través de la implementación de programas preventivos se logre la erradicación del problema con el paso del tiempo.

De otro lado, el estudio se justifica de modo práctico pues las evidencias permiten conocer y comprender las variables estudiadas facilitando de esta manera adjudicarse funciones de ejercicio preventiva hacia el comportamiento violento en las entidades educacionales locales, teniendo como punto de partida una notable reincidencia en los tercero, cuarto y quinto de educación secundaria en donde tanto ambos sexos es agredido con mayor frecuencia, este estudio permitirá posible toma de decisiones en la mejora del bienestar del adolescente de tal manera concluya sus estudios pues uno de los factores preocupantes es la deserción escolar impidiendo así la adquisición de metas personales que posee cada ser humano.

Objetivo General

- Determinar la relación entre estilos atributivos y agresividad premeditada e impulsiva de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui para conocer su significancia entre ambas variables.

Objetivos Específicos

- Identificar los niveles de la variable agresividad y sus dimensiones de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.
- Identificar los niveles de la variable estilos atributivos y sus dimensiones de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.

- Estimar la relación entre estilos atributivos y agresividad en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.
- Estimar la relación entre las dimensiones de la variable estilos atributivos (logros académicos y relaciones interpersonales) y la agresividad en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.
- Estimar la relación entre la variable estilos atributivos y las dimensiones de agresividad (premeditada e impulsiva) de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.
- Estimar la relación entre las dimensiones de estilos atributivos (logros académicos y relaciones interpersonales) y las dimensiones de agresividad (premeditada e impulsiva) de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.

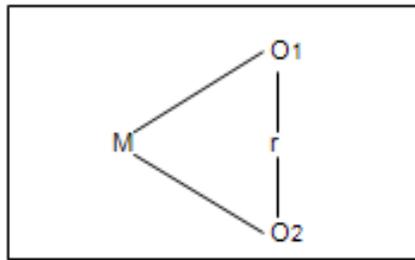
Esta investigación se plantea la siguiente hipótesis de investigación: “Existe relación entre el estilo atributivo y agresividad premeditada e impulsiva de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del distrito de El Porvenir en el año 2019”. Así también se plantea la hipótesis nula: “No existe relación entre el estilo atributivo y la agresividad premeditada e impulsiva y de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del distrito de El Porvenir en el año 2019”.

II. MÉTODO

2.1 Tipo y diseño de Investigación

El tipo de estudio es no experimental con diseño descriptivo correlacional y de corte transversal, debido a que la medición de la variable se da en un momento determinado, posterior a ello se analiza los datos recolectados en función a como se relacionan las variables en la muestra de estudio (Sánchez y Reyes, 2006).

En el cual:



M —————> Estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria Estudiantes de 3.4 y 5 grado de educación secundaria

O1 —————> Estilos Atributivos

O2 —————> Agresividad premeditada e impulsiva

r —————> Relación entre estilos atributivos y la agresividad premeditada e impulsiva

2.2 Operacionalización de las variables

Agresividad

Definición Conceptual

La agresividad se refiere a una serie de procesos de corte emocional y cognitivo que motiva de modo intencional al sujeto a ocasionar perjuicio a otro individuo, a su contexto o hacia el mismo (Andreu, 2010).

Definición Operacional

Se medirá los estilos de agresividad premeditada e impulsiva mediante del Cuestionario CAPI-A, tanto en la población general como clínica.

Tabla de Operacionalización

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Agresividad	Agresividad premeditada	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrevaloración de la autoestima. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Dominación sobre otros. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de los actos agresivos. 	Nominal
	Agresividad impulsiva	<ul style="list-style-type: none"> • Proviene de un hogar hostil. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Perciben el entorno como amenazante. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Descontrol de las emociones. 	

Estilos atributivos

Definición Conceptual

El estilo atributivo se refiere a un procesamiento de tipo cognitivo en el cual los individuos pueden dar lugar a un estado de tipo emotivo, el cual incentiva o inclusive puede direccionar el comportamiento, frente a distintas circunstancias del contexto (Alonso & Sánchez, 1992 citado en Matalinares et al., 2009).

Definición Operacional

La variable se medirá por medio del cuestionario CEA de Alonso y Sánchez (1992), mismo que fue adaptado en la ciudad de Lima por Matalinares, et al., (2009).

Tabla de Operacionalización

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Estilos atributivos	Logros académicos	• Externalización e incontrolabilidad académica	Nominal
		• Atribución del fracaso académica	
		• Atribución del éxito académico	
		• Atribución del fracaso al profesor	
		• Atribución del éxito al esfuerzo	
		• Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico	
		• Atribución del fracaso a la falta de habilidad	
Estilos atributivos	Relaciones interpersonales	• Internalización del fracaso relacional	
		• Atribución del éxito relacional	
		• Externalización del éxito relacional	
		• Atribución del éxito relacional	
		• Externalización del fracaso relacional	

2.3 Población y muestra

La población lo conforma 498 adolescentes estudiantes de I.E. nacional José Carlos Mariátegui del Distrito el Porvenir, de tercero a quinto año de nivel secundario, con un rango de edad comprendidas de 13 a 17 años, en el que, el 51% son varones y el 49% mujeres. Para el desarrollo del estudio se trabajará con el muestreo censal, por lo que no se procederá hacer uso de la estadística para seleccionar la muestra, permitiendo la generalización efectiva de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

La muestra se conforma por la población accesible con las características mencionadas, asimismo, se asume el criterio postulado por Morales (2012), mismo que fundamenta, cuando se va a seleccionar la cantidad de participantes de la muestra de estudio en investigaciones de diseño correlacional se debe evaluar el efecto en el coeficiente de correlación, por lo para un efecto en la relación interpretable con un nivel de confiabilidad del 95% se necesita como mínimo 270 sujetos, de tal manera que el estudio cumple con dicho criterio.

Criterios de selección de la muestra

Criterios de inclusión: participaran de la investigación los estudiantes de 13 a 17 años, y los que voluntariamente deseen participar de la investigación. Estudiantes de ambos sexos y que sean parte de la I.E.

Criterios de exclusión:

No terminen de llenar uno o más instrumentos, que marquen dos alternativas, o estén en tratamiento psiquiátrico.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.4.1 Técnicas

Se utilizó la encuesta que concibe una recopilación de datos a partir de aplicar un test o más, según las disposiciones de la investigación, de esta manera no se realiza la entrevista ni observación, más que el llenado de información mediante el propio evaluador (González, 2011)

2.4.2 Instrumentos

Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes

Descripción

En el año 2010, Andreu creó el instrumento con el objetivo de brindar una evaluación funcional de la agresividad de tal manera sirva como aporte a la prevención e intervención de esta problemática, basándose en un modelo integrador en donde unía la agresividad impulsiva y premeditada, con el único fin de explicar que la agresividad se toma como conductas diferentes y/o modalidades dependiendo de los contextos. La forma de aplicación es individual y grupal, con una duración de 15 y 45 minutos, consta de 24 ítems.

En lo referente a la corrección, la puntuación mínima corresponde a la variante 1 y la máxima al 5, su interpretación se genera a partir de los percentiles, inferior a 75 no evidencia patrones de agresividad impulsiva o premeditada, en tanto de 75 a 95 existe una predominancia, y sobre 95 una alta manifestación de agresividad (Andreu, 2010).

Para un percentil de 75 a 95, los adolescentes consideran que la agresividad premeditada está justificada, con un dominio sobre los demás, que expresa manipulación, en tanto la impulsiva evidencia una percepción distorsionada, donde las situaciones sociales están orientadas a generarle malestar mediante una hostilidad encubierta

Propiedades Psicométricas

Andreu (2010) desarrolló el test en 825 participantes de la etapa adolescente, de 12 a 17 años, pertenecientes a la ciudad de Madrid. 426 varones y 399 mujeres, para la validez se estimó por medio del criterio de jueces quienes generaron una valoración de adecuado para la claridad, coherencia y además relevancia del instrumento, asimismo se obtuvo la fuente basada en la relación otras variables, como el análisis de convergencia, con la escala de impulsividad de Barrat, Oquendo y Cols (2001), con una relación directa significativa $r = .30^{**}$, en la fiabilidad se procedió por el alfa que pertenece al método de consistencia interna, para la premeditada de .83 y en la impulsiva de .82.

Para el Perú, Ybañez (2014) adaptó el test para Trujillo en una muestra de 525 adolescentes de 12 y 17 años, para la fuente basada en el constructo realizó la correlación ítem-factor con valores sobre .20, en tanto entre escalas la relación fue $r = .66^{**}$, asimismo la fiabilidad, se obtuvo por alfa para la premeditada de .76 y en la impulsiva de .81

Cuestionario de Estilos Atributivos

Descripción

En el año 1992, Alonso y Sánchez crearon el instrumento con la funcionalidad de evaluar los esquemas de atribución en el escenario relacional y metas académicas quienes se basaron en la Teoría Atribucional de Weiner, en el que el éxito y fracaso originando respuesta emocional de tipo positiva y negativa. La forma de aplicación es personal o grupal, puede ser aplicado en un tiempo promedio de 15 y 45 minutos. El ámbito de aplicación es para adolescentes. En lo que respecta a la forma de calificación del instrumento se debe contestarse de acuerdo con una escala del 0 al 4, la suma de la puntuación dada como respuesta en los ítems de cada escala, permitirá la obtención de las puntuaciones directas, luego se procederá a consultar los baremos obteniendo el percentil que corresponda a cada puntaje directo.

El instrumento se halla estructurado en dos campos, el primero se refiere a los logros académicos, el cual se refiere a la externalización e incontrolabilidad de las evidencias académicas, la asignación de responsabilidad a la ausencia de esfuerzo, asignación del éxito académico a la destreza, asignación de fracaso al docente, asignación del éxito al esfuerzo y asignación del fracaso a la poca destreza; y la otra dimensión se refiere a las relaciones interpersonales, el cual hace referencia a la internalización del fracaso, atribución del éxito, atribución del éxito en lo relacional y externalización del fracaso.

Propiedades Psicométricas

El análisis de la validez, corresponde a la fuente basada en el contenido, a través del criterio de 8 jueces, de lo cual se sometió al análisis por medio del estadístico V de Aiken, donde se reporta valores sobre .88, para la coherencia, asimismo en la claridad y por último en la relevancia, para la validez de constructo, las correlaciones ítem test oscilan de .40 a .70, por su parte la confiabilidad por el coeficiente alfa, para el test total reporta un valor de .66

Al contexto peruano, Matalinares, Tueros y Yaringaño (2009) adaptaron el test a 324 sujetos de 14 a 16 años, de educación secundaria de Lima Metropolitana. La validez inicialmente concibió la fuente de contenido, por criterio de jueces, la V de Aiken reporta

valores de .78 en adelante, asimismo en la validez de constructo, se procedió por la correlaciones ítem-test de .25 y .51, en la confiabilidad por alfa se observa para los logros académicos, en la escala I un valor de .84, escala II de .76 y escala III de .711, en relaciones interpersonales, en la escala I de .81 y escala II .77.

2.5 Métodos de análisis de datos

Se analizó la información en el Statistical Package of Social Sciences – SPSS 24, donde se procedió con lo descriptivo y correlacional, en cumplimiento de los objetivos.

Para el análisis descriptivo se categorizó la variable en 5 niveles a través de la distribución por rangos en función a la cantidad de reactivos que presenta la estructura del instrumento, lo cual sirvió para conocer la distribución de las frecuencias según las categorías establecidas en la población de estudio. Luego se procedió a realizar el análisis inferencial, es así que, en primer lugar se aplicó la prueba de normalidad con la finalidad de observar la distribución de las puntuaciones que se obtuvieron producto de la aplicación de los instrumentos, es así que, se halló que de las variables a correlacionar se halló que en la mayoría se reporta ausencia de normalidad, de tal manera que, se hizo necesario hacer uso del estadístico no paramétrico de correlación (rho de Spearman), por lo que se presentó los resultados considerando los lineamientos APA, plasmando, el coeficiente de correlación, la significancia estadística y los intervalos de confianza al 95% de la correlación.

2.6 Aspectos éticos

La población estará conformada por estudiantes de tercero, cuarto y quinto de educación secundaria quienes serán informados de manera formal con la visita respectiva al aula en donde se les dará a conocer los principales objetivos que persigue la investigación, para ello previamente se solicitará el permiso a la directora de la institución educativa, con la finalidad de obtener el consentimiento informado previamente antes de la aplicación del instrumento psicológico.

III. RESULTADOS

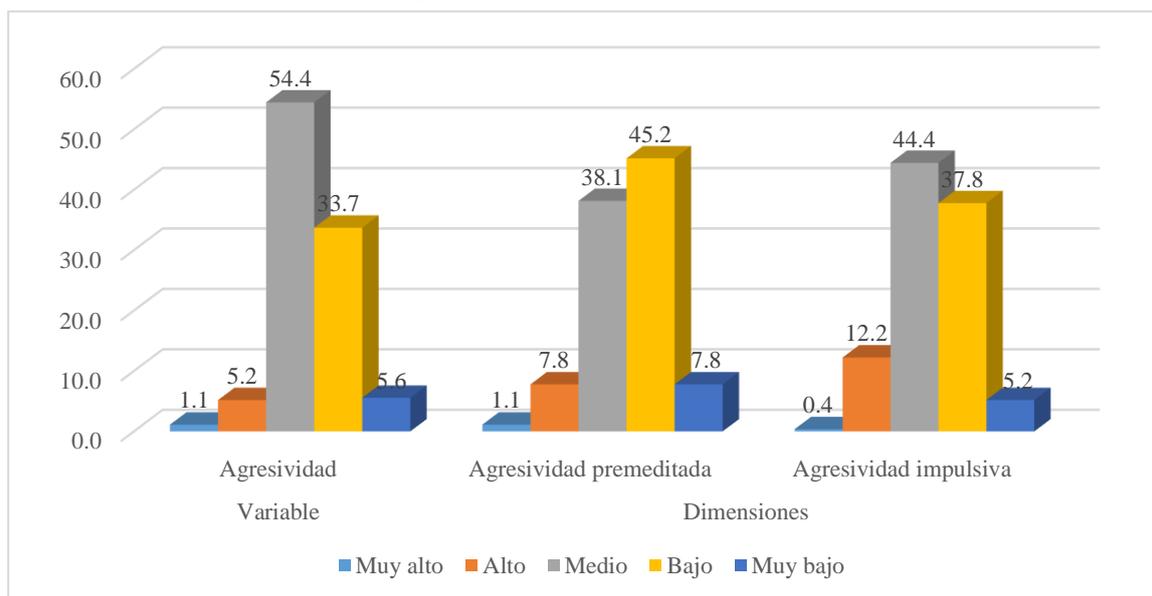
3.1. Análisis descriptivo

Tabla 1

Distribución de los niveles de la variable agresividad y sus dimensiones en estudiantes de educación secundaria

Nivel	Variable		Dimensiones			
	Agresividad		Agresividad premeditada		Agresividad impulsiva	
	F	%	f	%	f	%
Muy alto	3	1,1	3	1,1	1	0,4
Alto	14	5,2	21	7,8	33	12,2
Medio	147	54,4	103	38,1	120	44,4
Bajo	91	33,7	122	45,2	102	37,8
Muy bajo	15	5,6	21	7,8	14	5,2
Total	270	100,0	270	100,0	270	100,0

Figura 1. Distribución de frecuencias según el nivel de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento de agresividad



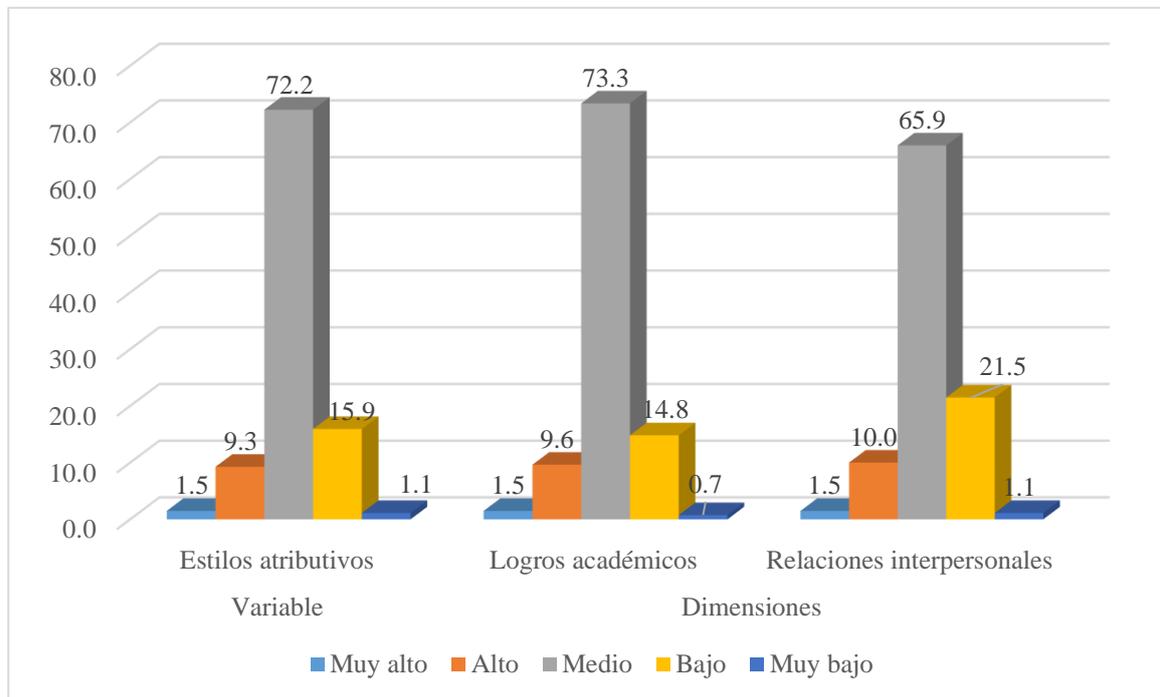
En la tabla 1 y figura 1, se observa que en la variable agresividad prevalece los niveles medio y bajo (54.4% y 33.7%), asimismo, la distribución es similar en las dimensiones agresividad premeditada, el 38.1% para el nivel medio y el 45.2% para el nivel bajo, y en agresividad impulsiva, el 44.4% es para el nivel medio y el 37.8% para el nivel bajo.

Tabla 2

Distribución de los niveles de la variable estilos atributivos y sus dimensiones en estudiantes de educación secundaria

Nivel	Variable		Dimensiones			
	Estilos atributivos		Logros académicos		Relaciones interpersonales	
	F	%	f	%	f	%
Muy alto	3	1,1	2	0,7	3	1,1
Alto	42	15,6	37	13,7	52	19,3
Medio	195	72,2	198	73,3	181	67,0
Bajo	26	9,6	29	10,7	29	10,7
Muy bajo	4	1,5	4	1,5	5	1,9
Total	270	100,0	270	100,0	270	100,0

Figura 2. Distribución de frecuencias según el nivel de las puntuaciones derivadas de la aplicación del instrumento de estilos atributivos



En la tabla 2 y figura 2, se aprecia que en la variable estilos atributivos predomina el nivel medio con un 72.2%, en la dimensión logros académicos dicho nivel predomina con un 73.3% y en la dimensión relaciones interpersonales predomina con un 67%.

3.2. Análisis de normalidad

Tabla 3

Prueba de normalidad para las puntuaciones del instrumento de agresividad y de estilos atributivos

Variable/Dimensiones	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	p
Agresividad	,051	270	,087
Agresividad premeditada	,057	270	,033
Agresividad impulsiva	,068	270	,005
Estilos atributivos	,094	270	,000
Logros académicos	,099	270	,000
Relaciones interpersonales	,097	270	,000

Nota: gl=grados libertad; p=valor de significancia estadística

Para el análisis de la normalidad se plantean las siguientes hipótesis:

H₀: los puntajes tienen una distribución normal

H₁: los puntajes no tienen una distribución normal

Respecto a los valores contrastados con el valor de la significancia estadística se considera:

Si $p > .05$ no se rechaza la H₀, es decir la distribución es normal

En la tabla 3, se muestra que la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras mayores a 50 ($n > 50$) reporta que solo en la variable agresividad la distribución es normal ($p > .05$), en tanto, para cada una de sus dimensiones, así como para la variable estilos atributivos y sus dimensiones las puntuaciones no se distribuyen de manera normal ($p < .05$); por lo tanto, se hace necesario usar la prueba no paramétrica de Spearman (ρ) para conocer la relación entre las variables.

3.3. Análisis correlacional

Tabla 4

Correlación entre estilos atributivos y agresividad en estudiantes de educación secundaria

Variable		rho	p	IC 95%	
				LI	LS
Estilos atributivos	Agresividad	,344	,000	,235	,450

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; IC=intervalo de confianza; LI=límite inferior de la correlación; LS=límite superior de la correlación

Prueba de hipótesis

H1: existe relación entre estilos atributivos y agresividad

H0: no existe relación entre estilos atributivos y agresividad

Regla de decisión: si $p < .05$ se rechaza la hipótesis nula; si $p > .05$ se acepta la hipótesis nula

En la tabla 4, se observa que el coeficiente de Spearman (rho) es de .344, lo cual indica una relación positiva de efecto medio entre las variables estilos atributivos y agresividad, con un valor de significancia menor a .05, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la de investigación. Indicando a medida que los participantes muestran mayor proceso cognitivo donde se genere un estado emocional que motiva a la conducción del comportamiento atribuir al entorno de las situaciones de fracaso, presentan mayores intenciones de hacer daño a otra persona.

Tabla 5

Correlación entre las dimensiones de estilos atributivos y la agresividad en estudiantes de educación secundaria

Dimensiones	rho	p	IC 95%	
			LI	LS
Logros académicos	,305	,000	,180	,404
Relaciones interpersonales	,347	,000	,228	,458

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; IC=intervalo de confianza; LI=límite inferior de la correlación; LS=límite superior de la correlación

Prueba de hipótesis

H1: existe relación entre las dimensiones de estilos atributivos y agresividad

H0: no existe relación entre las dimensiones de estilos atributivos y agresividad

Regla de decisión: si $p < .05$ se rechaza la hipótesis nula; si $p > .05$ se acepta la hipótesis nula

En la tabla 5, se observa que el coeficiente de correlación de Spearman de la relación entre dimensión logros académicos y agresividad es positiva de efecto medio ($\rho = .305$), asimismo relaciones interpersonales con la agresividad se relacionan positivamente de efecto medio ($\rho = .347$), y el valor de la significancia estadística es inferior a .05, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la de investigación. Es decir, a medida que los participantes presenten mayor externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribuyendo lo no alcanzado a lo externo, así como la tendencia de internalizar el fracaso al aspecto relacional, presentan mayor intención de hacer daño a otra persona.

Tabla 6

Correlación entre estilos atributivos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de educación secundaria

Dimensiones		rho	p	IC 95%	
				LI	LS
Estilos atributivos	Agresividad premeditada	,261	,000	,143	,371
	Agresividad impulsiva	,358	,000	,232	,462

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; IC=intervalo de confianza; LI=límite inferior de la correlación; LS=límite superior de la correlación

Prueba de hipótesis

H1: existe relación entre estilos atributivos y las dimensiones de agresividad

H0: no existe relación entre estilos atributivos y las dimensiones de agresividad

Regla de decisión: si $p < .05$ se rechaza la hipótesis nula; si $p > .05$ se acepta la hipótesis nula

En la tabla 6, se observa que el coeficiente de correlación de Spearman de la relación entre estilos atributivos y la dimensión agresividad premeditada es de .261 y con agresividad impulsiva es de .358, ello indica presencia de relación positiva de efecto pequeño y medio entre estilos atributivos y las dimensiones de agresividad, y el valor de la significancia estadística es inferior a .05, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la de investigación. Es decir, a medida que los participantes muestren un mayor proceso cognitivo donde se genere un estado emocional que motiva a la conducción del comportamiento atribuir al entorno de las situaciones de fracaso, en ellos hay mayor tendencia a desencadenar deliberadamente comportamientos agresivos ya sean de manera planificada como no planificada.

Tabla 7

Correlación entre las dimensiones de estilos atributivos y las dimensiones de agresividad en estudiantes de educación secundaria

Dimensiones		rho	p	IC 95%	
				LI	LS
Logros académicos	Agresividad premeditada	,220	,000	,100	,343
	Agresividad impulsiva	,332	,000	,215	,439
Relaciones interpersonales	Agresividad premeditada	,282	,000	,162	,395
	Agresividad impulsiva	,342	,000	,231	,454

Nota: rho=coeficiente de correlación de Spearman; p=valor de significancia estadística; IC=intervalo de confianza; LI=límite inferior de la correlación; LS=límite superior de la correlación

Prueba de hipótesis

H1: existe relación entre las dimensiones de estilos atributivos y las dimensiones de agresividad

H0: no existe relación entre las dimensiones de estilos atributivos y las dimensiones de agresividad

Regla de decisión: si $p < .05$ se rechaza la hipótesis nula; si $p > .05$ se acepta la hipótesis nula

En la tabla 7, se muestra que el coeficiente de correlación de Spearman de la relación entre logros académicos es de .220 con agresividad premeditada y de .332 con agresividad impulsiva, ello indica presencia de relación positiva de efecto pequeño y medio; asimismo, se evidencia que el coeficiente de correlación entre las relaciones interpersonales es de .282 con logros académicos y de .342 con relaciones interpersonales, indicando de ese modo que la relación es positiva de efecto pequeño y medio, y el valor de la significancia estadística es inferior a .05, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de investigación. Es decir, a medida que hay mayor externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribuyendo lo no alcanzado a lo externo, así como internalizar el fracaso al aspecto relacional; en ellos hay mayor tendencia de manifestar comportamientos agresivos de manera indeliberada ya sea de manera impulsiva sin previa planificación o de manera planificada con la intención de hacer daño a otros.

3.4. Análisis de regresión

Tabla 8

Coefficiente de determinación (r^2) entre los estilos atributivos sobre la agresividad

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,397	,157	,154	27,407	,157	50,003	1	268	,000

a. Predictores: (Constante), Estilos atributivos

En la tabla 8, se observa el análisis lineal, donde muestra el coeficiente de determinación $R^2=.157$ (error de tipo de estimación=27.407) el cual explica el 15.7% la varianza total de la agresividad por parte de los estilos atributivos. El valor en cambio F es de 50.003, y significativo $p<.01$ denotando que hay presencia de relación lineal entre las variables agresividad y estilos atributivos.

Tabla 9

Coefficiente de regresión lineal B (no estandarizados), B (estandarizados) y estadístico t entre los estilos atributivos sobre la agresividad

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	79,476	8,364		9,503	,000
1 Estilos atributivos	,887	,125	,397	7,071	,000

a. Variable dependiente: Agresividad

En la tabla 9, se explica los coeficientes no estandarizados (B), coeficientes estandarizados (β) y test t, evidenciándose presencia de significancia en el estadístico t tanto para la constante ($t=9.503$; $p=.000$) y el coeficiente de estilos atributivos ($t=7.071$; $p=.000$) es significativo, de este modo se concluye que la variable estilos atributivos predice la agresividad. Es decir, que los participantes que tienden atribuir sus fracasos a situaciones externas pueden manifestar comportamientos con mayor agresividad en comparación de quienes asumen su responsabilidad de fracaso.

IV. DISCUSIÓN

En la actualidad uno de los elementos que motivan al desarrollo del comportamiento desadaptativo de los adolescentes es el inadecuado manejo de la agresividad, lo cual se halla asociado a las distorsiones de naturaleza comitiva, que desencadena en agresión verbal y no verbal, al entenderse como una serie de rasgos de intensidad y frecuencia variable, cuya manifestación puede ser desde una inadecuada expresión verbal agresión física y sexual, hasta desencadenar en exclusión social, generando impacto en el aspecto psicoemocional ya sea en la víctima como en el agresor, asimismo, un de un deterioro sociocultural, preocupación familiar y educativa (Kassinove y Tafrate, 2005). Es así que el desarrollo de la agresividad se ha desarrollado en diferentes contextos de poblaciones adolescentes, según el INEI (2009) asevera que la agresividad es una problemática con mayor prevalencia en poblaciones de 12 a 17 años, cuya incidencia es del 33.35% en la región La Libertad, deteriorando la socialización afectiva y en el desempeño educativo. Por tal razón, el presente estudio busca relacionar la agresividad con los estilos atributivos en una población de estudiantes adolescentes de la ciudad de Trujillo.

Se acepta la hipótesis general, puesto que los estilos atributivos se relacionan positivamente de efecto medio con la agresividad ($\rho=,344$; $p<.01$), asimismo se pone de manifiesto que los estilos atributivos predicen en un 15.7% la agresividad ($R^2=,157$). Es decir, medida que los participantes presentan mayor capacidad de desarrollar el proceso cognitivo donde puedan generar un estado emocional de atribuir lo que sucede a las situaciones del entorno, presentan mayores intenciones de hacer daño a otra persona.

Lo encontrado respecto a las evidencias reportadas entre la relación entre los estilos atributivos y la agresividad, se revalida en los hallazgos de Castillo (2017) quien, al relacionar la agresividad y las creencias irracionales, halló que las variables presentaban una relación directa, donde en ambas variables prevalecían el nivel medio y bajo, implicando ello, a medida que los adolescentes se desenvuelven haciendo uso con mayor frecuencia la agresión, en ellos prima las creencias irracionales, asemejándose a lo hallado en el presente estudio, donde se pone de manifiesto que los participantes que muestran mayor agresividad suelen imputar lo no alcanzado a las situaciones circunstanciales.

En esa misma línea, Kassinove y Tafrate (2005), sostienen que la agresividad se halla asociada con las inadecuadas percepciones a nivel cognitivo, verbal y motriz, es decir, a la

agrupación de ciclos de carácter psicológico basado en las emociones y pensamientos que originan que el individuo realice algún daño a otros de su entorno. Es así que el modelo integrador pauta que la agresividad es generada por ciertas fases, iniciando por la valoración donde se percibe la situación, luego se genera el análisis evaluativo en la toma de decisiones, se continúa con la búsqueda de impulsos para finalmente desencadenar en el comportamiento agresivo (Andreu, 2009).

Se acepta la primera hipótesis específica, debido a que la dimensión logros académicos se relaciona positivamente de efecto medio con la agresividad ($\rho=,305$; $p<.01$), de manera similar, relaciones interpersonales se relaciona positivamente de efecto medio con la agresividad ($\rho=,347$; $p<.01$). Es decir, a medida que los participantes presenten mayor externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribuyendo lo no alcanzado a lo externo, así como la tendencia de internalizar el fracaso al aspecto relacional, presentan mayor intención de hacer daño a otra persona.

Lo reportado respecto a la primera hipótesis específica se asemeja a las evidencias halladas por Quijano y Ríos (2014), quienes, al estudiar los niveles de agresión en una muestra de estudiantes, hallaron que los niveles de agresión eran mayores en los participantes estaban de menor grado escolar, dichas evidencias pueden estar asociadas a un mejor desarrollo psicoemocional en el aspecto relacional que presentan los adolescentes de grados académicos más altos.

A este respecto, Siever (2008) indica que el individuo valora el contexto donde sucede la amenaza, por lo cual efectúa un análisis de daño o beneficio, que se hallen en función a sus metas, siendo importante que el ambiente posea dos tipologías, una de amenaza y la otra de desafío, en la de amenaza es donde recibe el estímulo previo, lo cual le provoca ira, miedo u hostilidad, y el desafío hace referencia al daño de manera planificada con la finalidad de obtener beneficios provocando emociones positivas.

Se acepta la segunda hipótesis específica, puesto que, los estilos atributivos se relacionan positivamente de efecto pequeño con agresividad premeditada ($\rho=,261$; $p<.01$) y de efecto mediano con agresividad impulsiva ($\rho=,358$). Es decir, a medida que los participantes muestren un mayor proceso cognitivo donde se genere un estado emocional que motiva a la conducción del comportamiento atribuir al entorno de las situaciones de fracaso, en ellos

hay mayor tendencia a desencadenar deliberadamente comportamientos agresivos ya sean de manera planificada como no planificada.

Ello se asemeja a lo reportado por Andreu, et al. (2013) quienes, al estudiar las diferencias según variables sociodemográficas de la agresividad, halló diferencias estadísticamente significativas según edad, presentando menor comportamiento agresivo impulsivo los adolescentes de mayor edad, es decir, quienes han alcanzado mayor grado de madurez suelen controlarse en mayor medida. Asimismo, Dodge y Coie (1987, citado en Andreu, 2010) indica que un determinado escenario específico conduce a un comportamiento agresivo el cual se vincula con la comprensión de determinado escenario, asimismo, en dicha comprensión se da relevancia a los ciclos cognitivos, considerando las distorsiones.

De su lado, Archer y Haigh (1997, citado en Andreu, 2009) refiere al seleccionar una respuesta agresiva, el hacer uso de las distorsiones, tendría como ejercicio hacer que las creencias se fortalezcan más de lo que son, por lo que se confirmaría tales cogniciones, al formularse un ciclo. También, de ello se da lugar a otras cogniciones sobre sí mismo y del entorno, comprendidas como esquemas cognitivos, mismas que definen el objetivo del daño.

Se acepta la tercera hipótesis específica, debido a que se halló que logros académicos se relaciona positivamente de efecto pequeño con agresividad premeditada ($\rho=,220$; $p<.01$) y agresividad impulsiva ($\rho=,332$; $p<.01$), asimismo, relaciones interpersonales se relaciona positivamente con agresividad premeditada ($\rho=,282$; $p<.01$) y agresividad impulsiva ($\rho=,342$). Es decir, a medida que hay mayor externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, atribuyendo lo no alcanzado a lo externo, asimismo, hay tendencia de internalizar el fracaso al aspecto relacional, en ellos hay mayor tendencia de manifestar comportamientos agresivos de manera indeliberada ya sea de manera impulsiva sin previa planificación o de manera planificada con la intención de hacer daño a otros.

Los hallazgos correspondientes a la tercera hipótesis específica revalida las evidencias reportadas por Raffo (2017), quien halló que la agresividad premeditada e impulsiva se relaciona directamente con los estilos de afrontamiento hacerse ilusiones y falta de afrontamiento, asimismo, Zavaleta (2017) encontró que la agresividad premeditada e impulsiva se relaciona negativamente con la identificación y la solución de problemas, y con los juegos intelectuales.

En ese mismo sentido, Weiner (1979, 1986 citado en Malico, 2008), asevera que el impacto emocional y cognitivo diferenciado puede ocasionar efectos positivos o negativos en el sujeto, aseverando que los resultados positivos generan emociones relacionadas con la felicidad y los negativos ocasionan emociones de frustración y tristeza. Asimismo, para Palomino (1993) si un sujeto determina un estado psicológico adverso, hay la probabilidad que la conducta sea dañada.

En lo concerniente a las limitaciones de la investigación, se destaca la selección de la muestra a través de un muestreo no aleatorio, sino que los participantes fueron seleccionados en función a la factibilidad de acceso, permitiendo de tal modo que los alcances sean orientados sólo a los participantes de la institución educativa donde se suministró los instrumentos, más no a todos los alumnos de la población diana, polo que se sugiere que, en futuras investigaciones ampliar el estudio con varias instituciones educativas y se haga un muestreo probabilístico.

V. CONCLUSIONES

- Posterior al análisis de las puntuaciones obtenidas de la aplicación del instrumento se concluye:
- En el análisis descriptivo de la variable agresividad hay una predominancia del nivel medio y bajo (54.4% y 33.7%), en la agresividad premeditada los porcentajes más altos es para los niveles bajo (45.22%) y medio (38.1%), y para agresividad impulsiva los porcentajes que prevalecen son medio (44.4%) y bajo (37.8%).
- En el análisis descriptivo de la variable estilos atributivos se concluye que prevalece el nivel medio (72.2%), asimismo en la dimensión logros académicos predomina el nivel medio con un 73.3%, y en relaciones interpersonales predomina el mismo nivel con un 67%.
- Los estilos atributivos se relacionan positivamente de efecto medio con la agresividad ($\rho=.344$; $p<.01$).
- Logros académicos se relaciona positivamente de efecto medio con la agresividad ($\rho=.305$; $p<.01$), asimismo relaciones interpersonales se relacionan positivamente de efecto medio con la agresividad ($\rho=.347$).
- Los estilos atributivos se relacionan positivamente de efecto pequeño con agresividad premeditada ($\rho=.261$; $p<.01$) y de efecto medio con agresividad impulsiva ($\rho=.358$; $p<.01$).
- Logros académicos se relaciona positivamente de efecto pequeño con la agresividad premeditada ($\rho=.220$; $p<.01$) y de efecto medio con la agresividad impulsiva ($\rho=.332$; $p<.01$), asimismo, relaciones interpersonales se relaciona positivamente de efecto pequeño con la agresividad premeditada ($\rho=.282$; $p<.01$) y de efecto medio con agresividad impulsiva ($\rho=.342$; $p<.01$).

VI. RECOMENDACIONES

- Desarrollar y aplicar un programa sobre manejo de agresividad haciendo énfasis en la agresividad impulsiva debido a que es la dimensión donde predomina el nivel medio (44.8%) y alcanzó un 12.2% en el nivel alto.
- Diseñar y proponer a instituciones educativas con resultados similares la ejecución de programas de habilidades sociales, asertividad, empatía, entre otras variables partiendo de la capacitación de los docentes y demás agentes educativos.
- Replicar el estudio en otras poblaciones en otra población donde haya un diagnóstico previo sobre niveles altos de agresividad con la finalidad de conocer cómo se relaciona con la variable estilos atributivos.
- Desarrollar un estudio con un diseño de investigación cuasi experimental donde se manipule la variable agresividad a través de un programa de intervención con el propósito de conocer cómo influye sobre los estilos atributivo

VII.PROPUESTA

PROGRAMA EDUCATIVO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES

I. JUSTIFICACIÓN

En el contexto trasgresor que vivimos no es de extrañar encontrarnos con un alto índice de agresividad en los estudiantes en su contexto educativo, es una problemática con mayor prevalencia en la adolescencia de 12 a 17 años, con una incidencia de hasta el 33.35%, donde la mayoría de los casos se reporta para el sexo masculino, que genera un deterioro en la socialización afectiva y en el desempeño educativo. Ante este panorama, las instituciones educativas estatales, capacitará a jóvenes estudiantes para brindar espacios donde se genere estabilidad emocional y acompañamiento según requiera el caso.

II. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

DIRIGIDO A:

- Estudiantes de la institución educativa

OBJETIVO GENERAL:

- Fomentar en los estudiantes una respuesta sana frente a un acto violento en su entorno a partir del uso de técnicas de empatía.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Proporcionar herramientas para la práctica posterior en los diferentes contextos
- Favorecer el acceso a conferencias, talleres y charlas a los estudiantes.
- Incrementar el conocimiento en temas propuestos por los mismos estudiantes.

RESPONSABLES

- Director (A):
- Profesional de Salud Mental: Psicólogo (A)
- Departamento de TOE
- Docentes de Apoyo (tutores)

III. TEMÁTICAS

GRUPOS	RESPONSABLES	NOMBRE DE PONENCIA	FECHA	AMBIENTE
3°,4° y 5 GRADO	<ul style="list-style-type: none"> - Profesional de Salud Mental: Psicólogo (A) - Departamento de TOE - Docentes de Apoyo (tutores) 	Taller sobre Disciplina Positiva: Fomentando Empatía y Cooperación.	Marzo 2020	Auditorio de la I,E
3°,4° y 5 GRADO	<ul style="list-style-type: none"> - Profesional de Salud Mental: Psicólogo (A) - Departamento de TOE - Docentes de Apoyo (tutores) 	Estrategias de habilidades sociales	Marzo 2020	Auditorio de la I.E
		Técnica de Libertad Emocional – EFT, Terapias de Avanzada.	Marzo 2020	Auditorio de la I. E

REFERENCIAS

- Abramovay M. y Rúa M. (2002). *Violences in schools*. Brasil: Ed. UNESCO.
Recuperada de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128718e.pdf>
- Alonso, J., y Sánchez, J. (1992). *Evaluación de los estilos atributivos en sujetos del Ciclo Superior de EGB*. Madrid. Revista Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional, 3(2), pp. 123-131.
Recuperado de: http://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adol_escencia_partes/cuestionario_eat.pdf
- Andreu, J. (2009). *Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio – cognitivas*. Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 9, 85 – 98. Recuperado de: <http://www.masterforense.com/pdf/2009/2009art5.pdf>
- Andreu, J., Peña, M. y Graña, J. (2009). *Adaptación psicométrica de la versión española del cuestionario de agresión*. Psicothema, 14 (2), 476 – 482.
- Andreu, J. (2010). *Cuestionario de Agresividad Impulsiva premeditada*. Madrid: Ed. TEA S.A.
- Andreu, J., Peña, M. & Ramírez, J. (2009). *Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes*. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 14(1), 37 – 49.
- Andreu, J., Peña, M. & Penado, M. (2012). *Análisis de la impulsividad en diferentes grupos de adolescentes agresivos*. Universidad Complutense, España. Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 12 (3), 441-452. Recuperado de: <https://www.ijpsy.com/volumen12/num3/341/anlisis-de-la-impulsividad-en-diferentes-ES.pdf>
- Andreu, J., Ramírez, J. y Raine, A. (2006). *Un modelo dicotómico de la agresión: valoración mediante dos autoinformes (CAMA y RPQ)*. Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 5, 25 – 42.

- Arias, W. (2013). *Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia*. Av. *Psicología*, 21(1), 23-34. Recuperado de <http://ucsp.edu.pe/imf/wp-content/uploads/2014/12/Agresionyviolenciaenlaadolescencia1.pdf>
- Barratt, E. & Felthous, A. (2003). Impulsive versus premeditated aggression: Implications for Mens Rea decisions. *Behavioral Sciences and the Law*, 21, 619-630.
- Barrio, V., Carrasco, M., Rodríguez, M. & Gordillo, M. (2009). *Aggression prevention in children and adolescents*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 2, 101-107. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/289650021_Aggression_prevention_in_children_and_adolescents
- Buchanan, G., y Seligman, M. (1995). *Estilo explicativo*. Nueva York: Ed. Erlbaum.
- Castillo, I. (2017). *Agresividad y creencias irracionales en los alumnos de 4° y 5° de secundaria en Instituciones Educativas Públicas del distrito de Puente Piedra*. Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología. Lima: Universidad César Vallejo. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/3206>
- Camuñas, N., (2000). Atribuciones causales ante exámenes: Un nuevo inventario. *Boletín de la Sociedad Española para Estudios de la Ansiedad y el Estrés*, 13(3), pp. 15-21.
- Cárdenas, I., Gonzales, L. & Morales, G. (2005). *Aplicación de un programa psicoterapéutico cognitivo conductual de entrenamiento asertivo para la modificación de conductas agresivas en adolescentes en edades entre 12 y 18 años del turno matutino del centro escolar niño de Praga de la ciudad de San Miguel*. Tesis/150-081/C373a. Ed: UNIVO. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/87570691/4/TEORIAS-ACTIVAS>.
- Charles, W., Matthew, S., Paul J. Frick, c F. Gerard Moeller, d Alan C. Swann, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1994790/>
- Cerezo, M. y Frías, D. (1994). Ajuste Cognitivo y Emocional en niños maltratados. *Child Abuse and Neglect*, 18(11), pp. 923 – 932

- Correa, C. y Contreras, C. (2002). *Estilos Atribucionales ante el Fracaso: su Influencia sobre la Formación de Emociones Negativas y el Rendimiento escolar*. Seminario de Investigación Kurt Lewin Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Recuperado de: https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.geocities.ws%2Fseminario_lewin%2FAMEPSO02%2Festilos.pdf&ei=naaOUor8CYagkQeX34DoDQ&usg=AFQjCNFBFJFI0z8i6nFQI6qb-FtOF_xsw&bvm=bv.56988011,d.eW0
- Crick, N. & Dodge, K. (1996). Social information – processing mechanism in reactive and proactive aggression. Chicago, E.E.U.U. *Revista Child Development*, 67(17), pp. 993 – 1002.
- Del Pozo, A. y Polaino, A. (2003). Las atribuciones y la búsqueda de excelencia personal en la familia. Navarra: Ed. Rialp. *Fundamentos de psicología de la personalidad*, 15(7), pp. 425-445.
- Dodge, K. (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. New York: Ed. Erlbaum.
- Domínguez, L. (2004). *Cómo destacar en el trabajo*. Barcelona: Deusto.
- García M. & Madriaza P. (2005). *Sentido y sin sentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos*. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Psykhe*; Vol. 14, N° 1, 165 – 180. Recuperada de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100013
- Gómez, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3), pp. 227-242. Recuperada de [http://aepcp.net/arc/06.2002\(3\).Hernangome.pdf](http://aepcp.net/arc/06.2002(3).Hernangome.pdf)
- Haines B., Metalsky, G., Cardamone, A., y Joiner, T. (2007). Interpersonales y las vías cognitivas en los orígenes del estilo de atribución: una perspectiva de desarrollo. *Asociación Americana de Psicología*, 12 (5), pp. 65-92.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a ed.). México: McGRAW-HILL Interamericana.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2009). Población menor de 18 años que cometieron alguna infracción, según departamento. Seguridad Ciudadana. Recuperado de: <http://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/seguridad-ciudadana/>
- Kassinove, H. & Tafrate, R. (2005). *El Manejo de la Agresividad: Manual de Tratamiento competo para Profesionales*. Madrid: Ed. Desclée de Brouwer, S.A.
- Maisto, A. y Morris, C. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.
- Manassero, M. & Vásquez, A. (1995). *La Atribución Causal como determinante de las Expectativas*. Universidad de las Islas Baleares. *Psicothema*. 7(2), 361-372. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=982>
- Malico, P. (2008). *Atribuciones causales en contexto deportivo: un análisis conceptual*. Tesis de doctorado. Universidad de Córdoba, España. Recuperado de: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/397/1/Tesis%20Doctoral%20-%20PMalico.pdf>
- Matalinares, M., Tueros, R. & Yaringaño, J. (2009) Adaptación Psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de Investigaciones psicológicas*, 12(1), pp. 173-189. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n1/pdf/a12v12n1.pdf
- Mora, M. (2003). Estrategias de afrontamiento (coping) en adolescentes embarazadas escolarizadas. Universidad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1342Mora.pdf>
- Morales, R (2014). *Impulsividad y Agresividad en los estudiantes de la Universidad Técnicas de Ambato*. Universidad Técnica de Ambato. Universidad de Buenos Aires, Argentina. (ISBN: 978-84-7666-210). Recuperado de: [file:///C:/Users/LuisBlanca/Downloads/688%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LuisBlanca/Downloads/688%20(1).pdf)
- Monje, C. (2012). *Teorías sobre los efectos de la violencia en los medios de comunicación*. Universidad Surcolombiana. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Recuperado de:

- <http://carmonje.wikispaces.com/file/view/02+Teor%C3%ADas+sobre+los+efectos+de+la+violencia+en+los+medios.pdf>
- Moreano, G. (2003). *Autoconcepto Académico, Atribuciones Causales de Éxito o Fracaso y Rendimiento Académico en Escolares Pre Adolescentes*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Morales, P. (2012). *Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de: <http://www2.df.gob.mx/virtual/evaluadf/docs/gral/taller2015/S0202EAC.pdf>
- Papalia, D. Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. (9na. Ed.). México: Ed. McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/51551945/primeras-50-paginas-PAPALIA-DESARROLLO-HUMANO-9%C2%B0-EDICION>
- Penado, M., Andreu, J. & Peña, E. (2014). Agresividad reactiva, proactiva y mixta: análisis de los factores de riesgo individual. Colegio Oficial de Psicólogos de España. Madrid. *Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal* Vol. 24, pp. 37– 42. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3150/315031876005.pdf>
- Pérez, L. Johnson, J., & Ahrens, A. (2003). Estilo atribucional en niños de toxicómanos. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 19(7), pp. 475-489.
- Polaino, L. (1993). *Procesos afectivos y aprendizaje*. Madrid: Pirámide
- Quijano, S., Ríos, M. (2015). *Agresividad en adolescentes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Nacional, La Victoria*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología. Chiclayo. Perú: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Recuperado de <https://es.scribd.com/document/365635038/Agresividad-en-Adolescentes-de-Educacion-Secundaria-de-Una-Institucion-Educativa-Nacional-la-Victoria-Chiclayo-2014>
- Raffo, K. (2016). *Agresividad Premeditada e Impulsiva y Estrategias de Afrontamiento en alumnos del nivel secundario de una Institución Educativa Estatal de Trujillo*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología. Trujillo. Perú: Universidad Privada del Norte. Recuperado de <http://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/10719>

- Reyes, C. (2004) Revista Cosmopolitan, País: Colombia, Pág. 55-58
- Romani, F. Gutiérrez, C. y Lama, M. (2009). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. Instituto de Medicina Tropical “Daniel A. Carrión”. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Lima-Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203122516009>
- Valle, A., Nuñez, J.C., Rodríguez, S. & Gonzalez-Pumariega, S. (2002). La Motivación Académica; en González-Pienda, J.,González,R., Nuñez, JC. & Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. Chicago, E.E.U.U. *Revista Journal of Child and Psychology Psychiatry*. Vol. 43 (4), pp. 495 – 505.
- Vargas, (2007). *Psicología social*. Basada en el Enfoque de Berkowitz. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. México. Recuperado de: http://www.conductitlan.net/psicologia_social.pdf
- Vicuña, L., Paredes, M., Hernández, H. & Solís, R. (2001). Concordancia entre la facultad académica a la que pertenece el alumno con los intereses vocacionales y con los estilos atribucionales de las causas que determinaron el ingreso a la UNMSM en el concurso de admisión 2000. *Revista de Investigación en Psicología*, 4 (1), pp. 123 - 134.
- Wang, J., Iannottir, P. y Nansel, T. (2009). Escuela, acoso entre adolescentes en Estados Unidos: física, verbal, relacional y Cyber. *Revista JADOLESC SALUD*, 45 (4), pp. 368-375.
- Wise, D. y Rosqvist, J. (2006). *Estilo explicativo y el bienestar subjetivo*. New Jersey: Wiley.
- Ybañez, J. (2014). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en adolescentes de Florencia de Mora. *Revista Catedra Villarreal* V.2(2), pp. 29-39. Recuperado de: <http://revistas.unfv.edu.pe/index.php/RCV/article/view/34/34>

Zavaleta, H. (2017). *Agresividad Premeditada e Impulsiva y Personalidad Creadora en Estudiantes del Distrito de Trujillo*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología. Trujillo. Perú: Universidad César Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/724/zavaleta_chh.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

ANEXO N° 01 PROTOCOLO

CUESTIONARIO CAPI ►►A

INSTRUCCIONES

A continuación, encontraras una serie de frases que tienen que ver con diferentes formas de pensar, sentir y actuar. Lee atentamente cada una de ellas y elige las respuestas que mejor refleje tu grado de acuerdo o desacuerdo con lo que dice la frase. No hay respuestas correctas ni incorrectas por lo que es importante que contestes de forma sincera. Por favor, tampoco pases mucho tiempo diciendo las respuestas y señala lo primero que hayas pensado al leer cada una de las frases. Responde a cada una de las frases usando la siguiente escala.

1	2	3	4	5
MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO

1	Creo que mi agresividad suele estar justificada	1	2	3	4	5
2	Cuando me pongo furioso, reacciono sin pensar	1	2	3	4	5
3	Creo que la agresividad no es necesaria para conseguir lo que se quiera	1	2	3	4	5
4	Después de enfurecerme suelo recordar muy bien lo que ha pasado	1	2	3	4	5
5	Soy capaz de controlar a propósito mi agresividad	1	2	3	4	5
6	Durante una pelea siento que pierdo el control de mí mismo	1	2	3	4	5
7	He deseado que algunas de las peleas que he tenido realmente ocurrieran	1	2	3	4	5
8	Me he sentido tan presionado que he llegado a reaccionar de forma agresiva	1	2	3	4	5
9	Pienso que la persona con la que discutí realmente se lo merecía	1	2	3	4	5

10	Siento que me ha llegado a ir de la mano en alguna pelea	1	2	3	4	5
11	Ser agresivo me ha permitido tener poder sobre los demás y mejorar mi nivel social	1	2	3	4	5
12	Me suelo poner muy nervioso o alterado antes de reaccionar furiosamente	1	2	3	4	5
13	Conocía a muchas de las personas que participaron en la pelea	1	2	3	4	5
14	Nunca he bebido o tomado drogas antes de pelearme con otra persona	1	2	3	4	5
15	Algunas de las peleas que he tenido han sido por venganza	1	2	3	4	5
16	Pienso que últimamente he sido agresivo de lo normal	1	2	3	4	5
17	Se que voy a tener bronca antes de pelearme con alguien	1	2	3	4	5
18	Cuando discuto con alguien, me siento muy confuso	1	2	3	4	5
19	A menudo mis enfados suelen dirigirse a una persona en concreto	1	2	3	4	5
20	Creo que mi forma de reaccionar ante una provocación es excesiva y desproporcionada	1	2	3	4	5
21	Me alegro de que ocurrieran algunas discusiones que he tenido	1	2	3	4	5
22	Creo que discuto con los demás por que soy muy impulsivo	1	2	3	4	5
23	Suelo discutir cuando estoy de muy mal humor	1	2	3	4	5
24	Cuando me peleo con alguien, cualquier cosa me hace perder los nervios	1	2	3	4	5

ANEXO N° 02 PROTOCOLO

CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS

INSTRUCCIONES: En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en las cuales debes señalar tu grado de ACUERDO o DESACUERDO. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser. Anota tus respuestas en la Hoja de Respuestas que te han entregado. Señala tu grado de ACUERDO o DESACUERDO con el contenido de cada afirmación marcando con una X en la escala correspondiente.

Ten presente que: Una puntuación de 0 significa Máximo Desacuerdo o Totalmente en desacuerdo. Una puntuación de 4 significa Máximo Acuerdo o Totalmente de acuerdo

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

Espera a que se dé la señal para empezar.

1.Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores	0	1	2	3	4
2.Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo inteligente que soy para los estudios	0	1	2	3	4
3.En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, a mi propio esfuerzo	0	1	2	3	4
4.Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderlos.	0	1	2	3	4
5.Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje creo que ha sido por mala suerte	0	1	2	3	4

6. Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor pone bajas notas	0	1	2	3	4
7. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo	0	1	2	3	4
8. Si jalo un curso, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente	0	1	2	3	4
9. Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.	0	1	2	3	4
10. Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarles	0	1	2	3	4
11. Mi mala suerte ha sido muchas veces lo que hizo que no tuviese mejores notas.	0	1	2	3	4
12. Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.	0	1	2	3	4
13. Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado mucho	0	1	2	3	4
14. Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.	0	1	2	3	4
15. La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad.	0	1	2	3	4
16. Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos	0	1	2	3	4
17. En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo	0	1	2	3	4
18. Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que se como llevarme bien	0	1	2	3	4
19. Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esos cursos.	0	1	2	3	4

20. La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje.	0	1	2	3	4
21. Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios	0	1	2	3	4
22. La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente	0	1	2	3	4
23. Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres	0	1	2	3	4
24. Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.	0	1	2	3	4
25. Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente	0	1	2	3	4
26. Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.	0	1	2	3	4
27. Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal	0	1	2	3	4
28. Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato	0	1	2	3	4
29. Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.	0	1	2	3	4
30. En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.	0	1	2	3	4
31. Malentendidos han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado	0	1	2	3	4
32. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios	0	1	2	3	4

33. Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.	0	1	2	3	4
34. Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretado	0	1	2	3	4
35. A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.	0	1	2	3	4
36. La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas	0	1	2	3	4
37. En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello	0	1	2	3	4
38. Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.	0	1	2	3	4
39. Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad	0	1	2	3	4
40. Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía	0	1	2	3	4
41. Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo	0	1	2	3	4
42. Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.	0	1	2	3	4
43. Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas	0	1	2	3	4
44. En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte	0	1	2	3	4
45. Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien	0	1	2	3	4
46. Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño	0	1	2	3	4

47. Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas	0	1	2	3	4
48. Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.	0	1	2	3	4
49. Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas	0	1	2	3	4
50. Normalmente he sacado buenas notas, sólo porque lo que tenía que aprender, era fácil	0	1	2	3	4
51. Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque el examen tenía preguntas que había estudiado.	0	1	2	3	4
52. Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar	0	1	2	3	4
53. Con frecuencia, cuando me he encontrado sólo ha sido por no saber tratar con los amigos.	0	1	2	3	4
54. Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo	0	1	2	3	4
55. Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado	0	1	2	3	4
56. Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje.	0	1	2	3	4
57. La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.	0	1	2	3	4
58. Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para ese curso	0	1	2	3	4
59. En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.	0	1	2	3	4

60. Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte	0	1	2	3	4
61. Por lo general, apruebo simplemente por suerte.	0	1	2	3	4
62. Normalmente, cuando he trabajado de firme ha conseguido tener éxito en los estudio	0	1	2	3	4
63. Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos.	0	1	2	3	4
64. Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.	0	1	2	3	4
65. Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.	0	1	2	3	4
66. Haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad	0	1	2	3	4
67. Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente	0	1	2	3	4
68. Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura	0	1	2	3	4

ANEXO N° 03

Índices de homogeneidad y consistencia interna de las puntuaciones del cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva

Factor	Ítem	Ítem-factor	α
		r_{itc}	
Agresividad premeditada	AG1	.22	.69
	AG3	.09	
	AG5	.20	
	AG7	.41	
	AG9	.42	
	AG11	.36	
	AG13	.38	
	AG15	.48	
	AG17	.42	
	AG19	.34	
	AG21	.41	
Agresividad impulsiva	AG2	.32	.73
	AG4	.22	
	AG6	.45	
	AG8	.42	
	AG10	.39	
	AG12	.43	
	AG14	.14	
	AG16	.46	
	AG18	.29	
	AG20	.42	
	AG22	.38	
	AG23	.38	
	AG24	.38	

Nota: r_{itc} =coeficiente de correlación R corregido; α =coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach

ANEXO N° 04

Índices de homogeneidad y consistencia interna de las puntuaciones de la escala de estilos atributivos

Factor	Ítem	Ítem-factor r_{itc}	α		
Logros académicos	EA20	.25	.84	EA54	.46
	EA33	.41		EA4	.18
	EA40	.34		EA12	.39
	EA51	.41		EA31	.38
	EA52	.24		EA38	.36
	EA56	.32		EA55	.22
	EA62	.33		EA66	.35
	EA64	.22		EA1	.30
	EA7	.24		EA15	.39
	EA17	.24		EA24	.40
	EA26	.39		EA41	.36
	EA34	.40		EA45	.43
	EA47	.30		EA61	.19
	EA2	.36		EA18	.34
	EA14	.33		EA25	.45
	EA23	.37		EA39	.27
	EA44	.35		EA48	.25
	EA59	.35		EA67	.31
	EA60	.23		EA22	.34
	EA6	.12		EA32	.33
	EA9	.25		EA35	.23
	EA28	.31		EA43	.34
	EA36	.29		EA46	.38
	EA53	.26		EA50	.30
	EA3	.35		EA58	.37
	EA13	.33		<i>Nota:</i> r_{itc} =coeficiente de correlación R corregido; α =coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach	
	EA21	.34			
	EA42	.37			
	EA57	.42			
	EA63	.36			
	EA5	.11			
	EA11	.21			
EA30	.43				
EA37	.39				
EA65	.39				
EA8	.34				
EA19	.36				
EA49	.32				
EA68	.27				
Relaciones interpersonales	EA10	.24	.82		
	EA16	.31			
	EA27	.22			
	EA29	.41			

ANEXO N° 05

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Agresividad Premeditada e Impulsiva y Estilos Atributivos en estudiantes de secundaria

Autor: Mg. Saravia Angulo, Blanca Julissa

Línea de investigación: Violencia

VARIABLES	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS	AVANCE
<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad, hace referencia a un conjunto de procesos emocionales y cognitivos que motivan intencionalmente al individuo 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la relación entre estilos atributivos y agresividad premeditada e impulsiva de los estudiantes de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar los niveles de la variable agresividad y sus dimensiones de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto 	<p>Diseño de Investigación Descriptivo correlacional según Sánchez y Reyes (2006) este se orienta a las ciencias sociales encargándose de estudiar las</p>	<p>Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en Adolescentes Andreu (2010), creo el instrumento con el objetivo de brindar una evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Validez de constructo y confiabilidad del Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva

<p>a hacer daño a otra persona, a su entorno o sí mismo (Andreu, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> Estilos Atributivos, es un proceso cognitivo en donde las personas pueden generar un estado emocional, que motiva o incluso puede 	<p>tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui para conocer su significancia entre ambas variables.</p>	<p>grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.</p> <p>➤ Identificar los niveles de la variable estilos atributivos y sus dimensiones de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la</p>	<p>relaciones entre una o más variables.</p> <p>Muestra</p> <p>La población lo conforma 498 adolescentes estudiantes de la institución educativa nacional José Carlos Mariátegui del Distrito el Porvenir, de tercero a quinto de educación secundaria, con edades comprendidas entre 13 y 15 años, donde el 51% son de sexo</p>	<p>funcional de la agresividad de tal manera sirva como aporte a la prevención e intervención de esta problemática, basándose en un Modelo Integrador (2009), en donde unía la agresividad impulsiva y premeditada, con el único fin de explicar que la agresividad se toma como conductas diferentes y/o modalidades dependiendo de los contextos. La forma de aplicación es individual y colectiva, con una duración</p>	<p>va en adolescentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Validez de contenido y constructo y Confianza del Cuestionario de Estilos Atributivos
---	---	---	---	--	--

<p>guiar la conducta, frente a diferentes situaciones del entorno (Alonso & Sánchez, 1992 citado en Matalinares et al., 2009).</p>		<p>Institución Educativa José Carlos Mariátegui. ➤ Estimar la relación entre estilos atributivos y agresividad en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos</p>	<p>masculino y el 49% de sexo femenino. Para el desarrollo del estudio se trabajará con el muestreo censal, por lo que no se procederá a hacer uso de fórmulas estadísticas para la selección de la muestra, asimismo, se señala que el desarrollo de un estudio con toda la población permite generalizar los resultados, así como la mejor obtención de resultados</p>	<p>de 15 y 45 minutos, consta de 24 ítems. Tiene dos dimensiones agresividad impulsiva y premeditada. Cuestionario de Estilos Atributivos Alonso y Sánchez (1992), crearon el instrumento con la funcionalidad de evaluar los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y logros académicos basándose en la Teoría atribucional de la motivación y</p>	
--	--	--	--	---	--

		<p>Mariátegui..</p> <p>➤ Estimar la relación entre las dimensiones de la variable estilos atributivos (logros académicos y relaciones interspersionales) y la agresividad en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución</p>	<p>consistentes en la aplicación del instrumento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)</p> <p>Técnicas de datos</p> <p>Evaluación psicológica</p>	<p>de la emoción de Weiner (1979,1986 citado en Malico,2008), en donde el éxito y fracaso dando lugar a respuestas emocionales positivas y negativas. La forma de aplicación es individual y colectiva, con una duración de 15 y 45 minutos. El ámbito de aplicación es para adolescentes. En lo que respecta a la forma de calificación del instrumento se debe</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>n Educativ a José Carlos Mariáteg ui.</p> <p>➤ Estimar la relación entre la variable estilos atributiv os y las dimensio nes de agresivid ad (premedi tada e impulsiv a) de los estudiant es de tercero, cuarto y quinto grado de educació n secundar ia de la Institució</p>		<p>contestarse de acuerdo con una escala del 0 al 4, la suma de la puntuación dada como respuesta en los ítems de cada escala permitirá la obtención de las puntuaciones directas, luego se procederá a consultar los baremos obteniendo el percentil que corresponda a cada puntaje directo.</p> <p>Está constituida por dos áreas: logros académicos y relaciones</p>	
--	--	--	--	---	--

		<p>n Educativ a José Carlos Mariáteg ui. ➤ Estimar la relación entre las dimensio nes de estilos atributiv os (logros académic os y relacione s interspers onales) y las dimensio nes de agresivid ad (premedi tada e impulsiv a) de los estudiant es de</p>		interpersonal es	
--	--	--	--	---------------------	--

		tercero, cuarto y quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.			
--	--	---	--	--	--

Proyecto:

a. Concluido